

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
УКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА ДРАГОМАНОВА**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

КУЗЬМЕНКО ІРИНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 376-056.31-053.41:159.995]:74(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ**

Спеціальність: А1 Освітні науки

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів здійснено з обов'язковим посиланням на відповідне джерело



І.А. Кузьменко

Науковий керівник (консультант): **ЦВЕТКОВА ГАННА ГЕОРГІЇВНА**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова

Київ - 2026

АНОТАЦІЯ

Кузьменко І.А. Формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності. – кваліфікаційна наукова праця (на павах рукопису). Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю А1 Освітні науки – Український державний університет імені Михайла Драгоманова, Київ, 2026.

Зміст анотації

Дисертаційна робота присвячена проблемі формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності. Теоретико-емпіричне опрацювання наукових джерел показало різноманітність підходів до трактування понять «критичне мислення» та «критичне мислення дітей старшого дошкільного віку», що дає підстави стверджувати: у сучасній психолого-педагогічній науці не існує універсального пояснення їхньої сутності; теократичний аналіз виявив протиріччя між вимогами сучасного інтегрованого освітнього процесу в закладах дошкільної освіти та відсутністю цілісного методичного забезпечення, необхідного для роботи над даною проблемою.

Відсутність синергії наукових підходів до вивчення критичного мислення призводить до появи протилежних поглядів на цю проблематику, що зумовлює полеміку з приводу форм, методів, засобів формування критичного мислення. Разом із тим, старший дошкільний вік виступає найбільш сприятливим періодом, упродовж якого найбільш інтенсивно формуються й розвиваються мисленнєві процеси, закладаються основи критичного мислення та стабілізуються базові моделі поведінки дитини, а отже, є сприятливим для розкриття всіх потенційних можливостей і здатностей. Тому важливим є пошук найбільш ефективних методик і технологій формування основ критичного мислення саме в старшому дошкільному віці.

У дисертаційному дослідженні уточнено й поглиблено зміст основних дефініцій, зокрема понять «критичне мислення», «критичне мислення дітей старшого дошкільного віку» та «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку». Проаналізовано основні наукові підходи щодо формування

основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності:

Аксіологічний підхід (І. Бех, А. Богуш, Т. Піроженко, С. Ладивір, Н. Ткачова) передбачає, що діти старшого дошкільного віку засвоюють загальнолюдські цінності, формують цілісне сприйняття світу та власну концепцію дійсності. З позиції педагогічної аксіології, формування критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку розглядається як безперервний процес розвитку цілісного образного сприйняття світу, в якому поєднуються образи, мислення та ціннісні орієнтації, тобто закріплюється комплексне сприйняття через різні канали – зоровий, слуховий, кінестетичний та інші та ін.

Особистісно-орієнтований підхід. Сучасні концептуальні положення особистісно зорієнтованої освіти висвітлені у працях В. Сухомлинського, В. Бондаря, А. Богуш, І. Бека, Н. Гавриш, В. Моляко, Т. Піроженко, Г. Цветкової та ін. З особистісно-орієнтованої перспективи формування критичного мислення у дитини спирається на розвиток адекватної, гнучкої та здорової «Я»-концепції дошкільника, підтримку її особистісного становлення та взаємозбагачення під час педагогічної взаємодії між вихователем і дитиною. У цьому процесі вихователь виступає як стимулятор інтелектуального зростання, а основною умовою розвитку критичного мислення є прийняття дитини та повага до її індивідуальності.

Системно-цілісний підхід, разом із концептуальними позиціями І. Бека та Г. Цветкової, як постнекласичний тип наукової раціональності, дозволяє не лише враховувати взаємозв'язок знань про об'єкт із його ціннісно-цільовими структурами, а й інтегрувати ці знання в освітній процес. Різні аспекти системного підходу досліджені у працях С. Гончаренка, К. Іващенко, Т. Кочубей, В. Кушніра, Ю. Шабанова та інших науковців. Формування критичного мислення з позиції системного підходу розглядається як діяльність активної системи «дитина старшого дошкільного віку», що включає взаємопов'язані елементи – індивід, особистість, суб'єкт діяльності та індивідуальність – і сприяє розвитку критичного мислення в межах цієї системи. Системний підхід виступає орієнтиром для опису критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, забезпечуючи його розуміння як

цілісної системи зі змістовими, структурними та функціональними зв'язками та дозволяючи впроваджувати отримані результати в педагогічну практику.

Діяльнісний підхід. Проблема формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку розглядається з позицій діяльнісного підходу, який передбачає, що активний та успішний розвиток особистості відбувається через залучення дитини до різноманітних видів діяльності. Психолого-педагогічні дослідження акцентують увагу на провідній діяльності, характерній для певного вікового періоду. Сучасне розуміння значущості діяльнісного підходу реалізується через суб'єктно-діяльнісний аспект, який відображено у працях І. Беха, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Іванюк, І. Зязюна, Р. Косова, О. Рейпольської, Л. Рибалко, М. Чобітко та ін. З позицій діяльнісного підходу формування критичного мислення розглядається як цілеспрямований та інтегративний процес, у межах якого дорослий сприяє тому, щоб дитина старшого дошкільного віку вдосконалювала навички мислення, активно пізнавала світ та оволодівала різними мисленнєвими операціями.

У формуванні критичного мислення дітей старшого дошкільного віку інтерактивний підхід (Дж. Хоманс, Дж. Мід, Ю. Хабермас, І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Стаєнна, О. Хартман та ін.) орієнтується на конкретну і прогнозовану мету: організацію діалогового навчання та спілкування, що забезпечує взаємодію між дитиною і вихователем, а також між самими дітьми. Важливим аспектом є створення комфортних умов перебування в закладі дошкільної освіти, коли дитина відчуває власну успішність і інтелектуальну спроможність, що підвищує ефективність формування критичного мислення та стимулює пізнавальну активність за межами ЗДО та ін.

Синергетичний підхід до формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку підкреслює, що сучасна педагогічна наука відійшла від детерміністичного підходу. Значну роль у процесах навчання та розвитку тепер відіграють елементи випадковості, хаосу та нестійкості. Представники синергетичного підходу, зокрема Л. Бевзенко, О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Кремень, вважають, що соціальна система перебуває у постійному русі, а її цілісність можлива лише тимчасово і нестійка за своєю природою.

Компетентнісний підхід. Ідея компетентнісного підходу в педагогіці сформувалася на початку 1980-х років і з того часу активно досліджується вітчизняними науковцями, зокрема І. Бехом, Г. Беленькою, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Гудзиком, І. Драчем, Н. Мельник, Т. Піроженко, О. Пометун, О. Савченко та іншими. З позицій компетентнісного підходу, здатність дитини до критичного мислення розглядається як високорівнева компетентність, що проявляється у потребі та здатності аналізувати, узагальнювати, порівнювати й зіставляти інформацію; основними складовими ефективного формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку у межах компетентнісного підходу є пріоритетність дитячого досвіду у всіх видах діяльності, здатність до сприйняття та опрацювання інформації, а також індивідуальний «спосіб відтворення дійсності» у свідомості дитини.

Поняття «критичне мислення дітей старшого дошкільного віку» інтерпретується як одна з ключових характеристик розумової діяльності, що виявляється в опосередкованому та узагальненому відтворенні дитиною довкілля на основі аналітико-синтетичних операцій, високої пізнавальної активності, тісного взаємозв'язку з мовленням, здатності оцінювати інформацію, власні та чужі дії й вчинки, а також у вмінні без сторонньої допомоги знаходити шляхи вирішення проблеми. «Формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку» розглядається як шлях окреслення психолого-педагогічних умов, які забезпечують розвиток мислення, в тому числі і критичного, розширення інтелектуальних можливостей дитини і спрямовані на свідоме, критичне сприйняття нею навколишньої реальності.

Установлено, що методологічною базою формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку є наукові підходи: особистісно орієнтований, аксіологічний, системно-цілісний, синергетичний, діяльнісний, компетентнісний та інтерактивний. Їх упровадження в освітній процес забезпечує реалізацію таких принципів, як єдність емоційного й інтелектуального розвитку, спрямованість на формування компетентної особистості, пріоритетність досвіду над навчінням, рівність, діалогічність, співіснування, свобода, співрозвиток і прийняття.

На підставі теоретичного аналізу різних підходів до видів дитячої діяльності, котрі чинять вплив на становлення підвалин саме критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку, визначено провідні з них, які мають ключове значення для цього процесу: ігрова, сенсорно-пізнавальна, комунікативно-мовленнєва, художня, емоційно-духовна та мистецька діяльність.

У ході констатувального етапу експериментального дослідження виконано низку завдань: створено необхідні умови для його проведення (матеріальне, кадрове, методичне, фінансове, мотиваційне та організаційне забезпечення); визначено компоненти, критерії, показники сформованості основ критичного мислення у дітей досліджуваного віку; здійснено діагностику початкового стану та визначено актуальний рівень розвитку критичного мислення в учасників експерименту.

З метою визначення реального стану сформованості основ КМ у дітей старшого дошкільного віку було розроблено критеріально-діагностичний інструментарій, призначений для проведення констатувального етапу дослідження. Його сутність полягає в організації особливої форми відображення індивідуального ментального досвіду дитини, який розкриває її інтелектуальні можливості через специфіку сприйняття та відтворення навколишньої дійсності, здійснення логічних операцій, а також через різноманітність, форми й якісні показники критичного мислення. Визначення рівня сформованості основ критичного мислення здійснювалося з урахуванням компонентної структури цього феномена, а також відповідних критеріїв, показників і характеристик. У процесі дослідження було визначено наступні критерії сформованості основ критичного мислення у дітей досліджуваного віку: когнітивно-аналітичний, мотиваційно-пізнавальний, емоційно-критичний та діяльнісно-операційний.

Когнітивно-аналітичний критерій відображає уміння дитини виконувати розумові операції аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування й узагальнення; демонструвати знання типових способів розв'язання завдань; аргументовано висловлювати власну позицію, виявляти кмітливість і творчо підходити до пошуку нових рішень у проблемних ситуаціях. Мотиваційно-пізнавальний критерій сформованості основ критичного мислення дітей старшого

дошкільного віку містить виражений пізнавальний інтерес до розв'язання проблемної ситуації; інтерес до невідомого; потребу в розгляді питань із різних позицій і обстоюванні своєї думки. Емоційно-критичний критерій характеризує емоційну врівноваженість дитини під час виконання проблемних завдань, її ставлення до зауважень, помилок і неуспішних результатів діяльності; здатність зберігати позитивний настрій, з гумором реагувати на труднощі, а також уміння формулювати й обґрунтовувати власне емоційне ставлення до різних ситуацій. Діяльнісно-оперативний критерій характеризує вміння побудувати алгоритм розв'язання проблемної ситуації; здатність вербально висловити та запропонувати проблемну ситуацію; вміння її розглянути з різних позицій; вміння поважати інших, прислухатися до їхньої думки та обстоювати свою.

За результатами констатувального етапу дослідження ми дійшли висновку, що стан сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку переважно є низьким. Таким чином, є потреба у створенні та запровадженні ментально-мисленнєвого методичного комплексу, який забезпечить формування основ критичного мислення дітей досліджуваної категорії у різних видах діяльності, а також актуалізує потребу в удосконаленні підходів і доборі ефективних методів його формування.

Спираючись на результати діагностичного етапу та враховуючи специфіку роботи з дітьми старшого дошкільного віку, було створено ментально-мисленнєвий методичний комплекс, спрямований на формування основ критичного мислення дітей в різних видах діяльності. Установлено, що «ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку» являє собою систему цілісного, гармонійного, особистісно орієнтованого та міжсуб'єктного психолого-педагогічного супроводу. У межах цього процесу забезпечується ефективна взаємодія дитини старшого дошкільного віку з дорослими (педагогами й батьками) та однолітками в різних видах діяльності, що створює сприятливі умови для повноцінного, радісного життя дитини та формування здатності до критичного осмислення навколишньої дійсності. Ефективність запропонованого комплексу було перевірено експериментальним

шляхом через його впровадження в освітній процес сучасного закладу дошкільної освіти. Перевірка рівнів сформованості основ критичного мислення проводилася шляхом діагностики дітей експериментальної та контрольної груп: для визначення статистично значущих відмінностей між показниками, отриманими на початку експерименту у ЕГ та КГ, було використано коефіцієнт кутової трансформації Фішера (ϕ^* – критерій). Обробка даних відбувалась із використанням статистичного програмного комплексу IBM SPSS Statistics, застосовуючи два пороги значущості – $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$.

Отримані результати показали підвищення рівня сформованості основ критичного мислення в експериментальній групі загалом. У дітей ЕГ після впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу в освітній процес ЗДО збільшився рівень і якість аргументованого доведення своєї думки, кмітливості, вміння добирати нові варіанти для розв'язання проблем, зросла потреба в розгляді питання з різних позицій і обстоюванні своєї думки, виявлено сформованість умінь отримувати емоційне задоволення від процесу діяльності, що свідчить про позитивну динаміку емоційно-мотиваційного розвитку; діти демонстрували вміння будувати алгоритм розв'язання проблемної ситуації; здатність вербально висловлювати та пропонувати проблемну ситуацію, а також вміння з гумором ставитися до труднощів, спокійно реагувати на зауваження, помилки або на неуспішне виконання завдання.

У контрольній групі зафіксовано мінімальні зрушення у рівнях сформованості основ критичного мислення, що свідчить про відсутність істотного впливу традиційних педагогічних підходів.

Експериментальна робота підтвердила ефективність запропонованого нами ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що

- уперше виконано цілісне дисертаційне дослідження на тему: «Формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності»; систематизовано та класифіковано теоретичні підходи до вивчення

основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; створено діагностичний інструментарій і методику, спрямовану на визначення сучасного стану сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку з врахуванням його компонентів, критеріїв і рівнів; доведено, що саме старший дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для формування та розвитку мислення, основ критичного мислення дитини, закріплення її основних патернів поведінки і, відповідно, є сприятливим для розкриття всіх потенційних можливостей і здатностей; розроблено обґрунтовано та експериментально перевірено ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності; виокремлено такі компоненти критичного мислення, як когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, емоційний, що відповідають критеріям сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: когнітивно-аналітичним, мотиваційно-пізнавальним, емоційно-критичним, діяльнісно-оперативним; визначено рівні когнітивно-аналітичного, мотиваційно-пізнавального, емоційно-критичного, діяльнісно-оперативного критеріїв: високий, середній, низький.

- уточнено сутність понять: «критичне мислення», «критичне мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку». З'ясовано, що на цьому етапі розвитку психолого-педагогічної науки немає єдиного підходу до розуміння сутності презентованої дефініції; існують суперечності між вимогами сучасного інтегрованого освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та відсутністю системного методичного забезпечення для формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Критичне мислення дітей старшого дошкільного віку в дослідженні розглянуто як одна з кардинальних властивостей мислення, опосередковане й узагальнене відображення дійсності дитиною на ґрунті аналітико-синтетичних операцій, високого рівня пізнавальної активності, нерозривно пов'язане з мовленням, оцінкою інформації, дій, вчинків (своїх та інших людей), здатність самостійно приймати рішення. «Формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку» презентовано як цілеспрямований процес створення психолого-педагогічних умов,

що сприяють розвитку критичного мислення, збагаченню ментального досвіду дитини старшого дошкільного віку (як сукупність індивідуальних інтелектуальних ресурсів), критичному осмисленню дійсності; поглиблено наукові уявлення про зміст і особливості застосування різних видів діяльності як засобів формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; подальшого розвитку набули принципи, методи та прийоми формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, положення про зміст і особливості вдосконалення їх психолого-педагогічного супроводу.

Практичне значення отриманих результатів визначається тим, що обґрунтовано та реалізовано ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності; розроблено практичні рекомендації батькам щодо формування основ критичного мислення. Здобуті результати можуть бути використані для підготовки та підвищення кваліфікації вихователів, вихователів-методистів, психологів і педагогів закладів дошкільної освіти, при розробленні навчально-методичних посібників для студентів, які навчаються за спеціальностями психологічного та педагогічного профілю; на відповідних курсах у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців за спеціальністю А2 «Дошкільна освіта»; у подальших наукових дослідженнях, спрямованих на вивчення формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; практичними психологами для психолого-педагогічного супроводу дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: *мислення, критичне мислення, основи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, логічне мислення, формування основ критичного мислення, заклад дошкільної освіти; дошкільний вік, різні види діяльності, проєктний підхід, проблемне навчання, дослідницька діяльність; інтерактивні форми навчання критичному мисленню дітей; розвивальне родинне (освітнє) середовище.*

ABSTRACT

Kuzmenko I.A. Formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children in various types of activities. – qualification scientific work (as a manuscript). Dissertation for obtaining the degree of Doctor of Philosophy in the specialty A1 Educational Sciences – Mykhailo Drahomanov Ukrainian State University, Kyiv, 2026.

Abstract Contents

The dissertation work is devoted to the problem of forming the foundations of critical thinking of senior preschool children in various types of activities. The theoretical and empirical processing of scientific sources showed the diversity of approaches to interpreting the concepts of “critical thinking” and “critical thinking of senior preschool children”, which gives grounds to assert that in modern psychological and pedagogical science there is no universal explanation of their essence; the theoretical analysis revealed contradictions between the requirements of the modern integrated educational process in preschool education institutions and the absence of holistic methodological support necessary for work on this problem.

The lack of synergy of scientific approaches to the study of critical thinking leads to the emergence of opposing views on this issue, which causes debate regarding the forms, methods, and means of forming critical thinking. At the same time, senior preschool age is the most favorable period during which thinking processes are formed and developed most intensively, the foundations of critical thinking are laid and basic models of child behavior are stabilized, and therefore it is favorable for revealing all potential opportunities and abilities. Therefore, it is important to search for the most effective methods and technologies for forming the foundations of critical thinking precisely in senior preschool age.

In the dissertation research, the content of the main definitions was clarified and deepened, in particular the concepts of “critical thinking”, “critical thinking of senior preschool children”, and “formation of critical thinking of senior preschool children”. The main scientific approaches to the formation of the foundations of critical thinking of senior preschool children in various types of activity were analyzed:

Axiological approach (I. Bekh, A. Bohush, T. Pirozhenko, S. Ladyvir, N. Tkachova) provides that senior preschool children assimilate universal human values, form a holistic perception of the world and their own concept of reality. From the standpoint of pedagogical axiology, the formation of critical thinking in senior preschool children is considered as a continuous process of developing a holistic figurative perception of the world, in which images, thinking, and value orientations are combined, that is, a comprehensive perception is consolidated through various channels – visual, auditory, kinesthetic, and others and others.

Personality-oriented approach. Modern conceptual provisions of personality-oriented education are highlighted in the works of V. Sukhomlynskyi, V. Bondar, A. Bohush, I. Bekh, N. Havrysh, V. Moliako, T. Pirozhenko, H. Tsvietkova and others. From a personality-oriented perspective, the formation of critical thinking in a child is based on the development of an adequate, flexible, and healthy “I”-concept of the preschooler, support of their personal development and mutual enrichment during pedagogical interaction between the educator and the child. In this process, the educator acts as a stimulator of intellectual growth, and the main condition for the development of critical thinking is acceptance of the child and respect for their individuality;

Systemic-holistic approach, together with the conceptual positions of I. Bekh and H. Tsvietkova, as a post-nonclassical type of scientific rationality, allows not only to take into account the relationship of knowledge about the object with its value-target structures, but also to integrate this knowledge into the educational process. Various aspects of the systemic approach are investigated in the works of S. Honcharenko, K. Ivashchenko, T. Kochubei, V. Kushnir, Yu. Shabanov and other scholars. and others. the formation of critical thinking from the standpoint of the systemic approach is considered as the activity of an active system “senior preschool child”, which includes interconnected elements – individual, personality, subject of activity, and individuality – and promotes the development of critical thinking within this system. The systemic approach serves as a guideline for describing the critical thinking of senior preschool children, ensuring its understanding as an integral system with content, structural, and functional connections and allowing the implementation of the obtained results in pedagogical practice.

Activity-based approach. The problem of forming critical thinking of senior preschool children is considered from the standpoint of the activity-based approach, which assumes that active and successful personality development occurs through involving the child in various types of activity. Psychological and pedagogical research emphasizes the leading activity characteristic of a certain age period. The modern understanding of the significance of the activity-based approach is implemented through the subject-activity aspect, which is reflected in the works of I. Bekh, A. Bohush, N. Havrysh, H. Ivaniuk, I. Ziaziun, R. Kosov, O. Reipolska, L. Rybalko and M. Chobitko and others; From the standpoint of the activity-based approach, the formation of critical thinking is considered as a purposeful and integrative process, within which an adult contributes to the senior preschool child improving thinking skills, actively cognizing the world, and mastering various thinking operations.

In the formation of critical thinking of senior preschool children, the interactive approach (J. Homans, J. Mead, Yu. Habermas, I. Bekh, A. Bohush, N. Havrysh, O. Staienna, O. Hartman and others) is oriented toward a specific and predictable goal: the organization of dialogical learning and communication, which ensures interaction between the child and the educator, as well as among the children themselves. An important aspect is the creation of comfortable conditions of stay in a preschool education institution, when the child feels their own success and intellectual competence, which increases the effectiveness of forming critical thinking and stimulates cognitive activity beyond the preschool education institution and others.

The synergistic approach to forming critical thinking of senior preschool children emphasizes that modern pedagogical science has moved away from the deterministic approach. Elements of randomness, chaos, and instability now play a significant role in learning and development processes. Representatives of the synergistic approach, in particular L. Bevzenko, O. Vozniuk, O. Dubaseniuk, V. Kremen, believe that the social system is in constant motion, and its integrity is possible only temporarily and is unstable by its nature.

Competency-based approach. The idea of the competency-based approach in pedagogy was formed at the beginning of the 1980s and since then has been actively

studied by domestic scholars, in particular I. Bekh, H. Bielienska, A. Bohush, N. Havrysh, I. Gudzyk, I. Drach, N. Melnyk, T. Pirozhenko, O. Pometun, O. Savchenko and others. From the standpoint of the competency-based approach, a child's ability for critical thinking is considered as a high-level competency manifested in the need and ability to analyze, generalize, compare, and juxtapose information; the main components of effective formation of the foundations of critical thinking of senior preschool children within the competency-based approach are the priority of children's experience in all types of activity, the ability to perceive and process information, as well as an individual "way of reproducing reality" in the child's consciousness.

The concept of "critical thinking of senior preschool children" is interpreted as one of the key characteristics of mental activity, manifested in the mediated and generalized reproduction of the environment by the child on the basis of analytical and synthetic operations, high cognitive activity, close interconnection with speech, the ability to evaluate information, one's own and others' actions and deeds, as well as in the ability to independently find ways to solve a problem without external assistance. "Formation of critical thinking of senior preschool children" is considered as a way of outlining psychological and pedagogical conditions that ensure the development of thinking, including critical thinking, the expansion of the child's intellectual capabilities, and are aimed at their conscious, critical perception of the surrounding reality. It has been established that the methodological basis for forming the foundations of critical thinking in senior preschool children is scientific approaches: personality-oriented, axiological, systemic-holistic, synergistic, activity-based, competency-based, and interactive. Their implementation in the educational process ensures the realization of such principles as the unity of emotional and intellectual development, orientation toward the formation of a competent personality, the priority of experience over learning, equality, dialogicality, coexistence, freedom, co-development, and acceptance.

Based on the theoretical analysis of various approaches to types of children's activities that influence the formation of the foundations of critical thinking in senior preschool children, the leading ones that are of key importance for this process were identified: play, sensory-cognitive, communicative-speech, artistic, emotional-spiritual,

and art activity.

During the ascertaining stage of the experimental research, a number of tasks were carried out: the necessary conditions for its implementation were created (material, personnel, methodological, financial, motivational, and organizational support); the components, criteria, and indicators of the formation of the foundations of critical thinking in children of the studied age were determined; diagnostics of the initial state was carried out and the current level of development of critical thinking among the participants of the experiment was determined.

In order to determine the real state of formation of the foundations of CT in senior preschool children, a criteria-diagnostic toolkit was developed, intended for conducting the ascertaining stage of the study. Its essence lies in the organization of a special form of reflection of the child's individual mental experience, which reveals their intellectual capabilities through the specifics of perception and reproduction of the surrounding reality, the implementation of logical operations, as well as through the diversity, forms, and qualitative indicators of critical thinking. The determination of the level of formation of the foundations of critical thinking was carried out taking into account the component structure of this phenomenon, as well as the relevant criteria, indicators, and characteristics. In the course of the study, the following criteria for the formation of the foundations of critical thinking in children of the studied age were identified: cognitive-analytical, motivational-cognitive, emotional-critical, and activity-operational.

The cognitive-analytical criterion reflects the child's ability to perform mental operations of analysis, synthesis, comparison, classification, abstraction, and generalization; to demonstrate knowledge of typical ways of solving tasks; to reasonably express their own position, show ingenuity, and creatively approach the search for new solutions in problem situations.

The motivational-cognitive criterion of the formation of the foundations of critical thinking of senior preschool children includes a pronounced cognitive interest in solving a problem situation; interest in the unknown; the need to consider issues from different positions and to defend one's own opinion. The emotional-critical criterion characterizes the child's emotional balance during the performance of problem tasks, their attitude to

remarks, mistakes, and unsuccessful results of activity; the ability to maintain a positive mood, react to difficulties with humor, as well as the ability to formulate and substantiate one's own emotional attitude to various situations. The activity-operational criterion characterizes the ability to construct an algorithm for solving a problem situation; the ability to verbally express and propose a problem situation; the ability to consider it from different positions; the ability to respect others, listen to their opinions, and defend one's own.

Based on the results of the ascertaining stage of the study, we concluded that the state of formation of the foundations of critical thinking of senior preschool children is predominantly low. Thus, there is a need to create and implement a mental-cognitive methodological complex that will ensure the development of the foundations of critical thinking of children of the studied category in various types of activity, as well as actualize the need to improve approaches and select effective methods for its formation.

Relying on the results of the diagnostic stage and taking into account the specifics of working with senior preschool children, a mental-cognitive methodological complex aimed at forming the foundations of critical thinking of children in various types of activity was created. It was established that the “mental-cognitive methodological complex for forming the foundations of critical thinking of senior preschool children” represents a system of holistic, harmonious, personality-oriented, and intersubject psychological and pedagogical support. Within this process, effective interaction of senior preschool children with adults (educators and parents) and peers in various types of activity is ensured, which creates favorable conditions for a full, joyful life of the child and the formation of the ability for critical comprehension of the surrounding reality. The effectiveness of the proposed complex was verified experimentally through its implementation in the educational process of a modern preschool education institution. The verification of the levels of formation of the foundations of critical thinking was carried out through diagnostics of children in the experimental and control groups: to determine statistically significant differences between the indicators obtained at the beginning of the experiment in the EG and CG, the Fisher angular transformation coefficient (φ^* criterion) was used. Data processing was carried out using the statistical software package IBM SPSS

Statistics, applying two significance thresholds – $p \leq 0.05$ and $p \leq 0.01$.

The obtained results showed an overall increase in the level of formation of the foundations of critical thinking in the experimental group. In EG children, after the implementation of the mental-cognitive methodological complex into the educational process of the preschool education institution, the level and quality of reasoned substantiation of their own opinion, ingenuity, and the ability to select new options for solving problems increased; the need to consider an issue from different positions and to defend one's own opinion grew; the formation of the ability to obtain emotional satisfaction from the activity process was revealed, which indicates positive dynamics of emotional-motivational development; children demonstrated the ability to construct an algorithm for solving a problem situation; the ability to verbally express and propose a problem situation, as well as the ability to treat difficulties with humor, calmly respond to remarks, mistakes, or unsuccessful task performance.

In the control group, minimal shifts in the levels of formation of the foundations of critical thinking were recorded, which indicates the absence of a significant influence of traditional pedagogical approaches.

The experimental work confirmed the effectiveness of the mental-cognitive methodological complex proposed by us for forming the foundations of critical thinking of senior preschool children in various types of activity.

The scientific novelty of the obtained results lies in the fact that for the first time, a comprehensive dissertation study was conducted on the topic: "Formation of the foundations of critical thinking of senior preschool children in various types of activity"; theoretical approaches to the study of the foundations of critical thinking of senior preschool children were systematized and classified; a diagnostic toolkit and methodology aimed at determining the current state of formation of the foundations of critical thinking of senior preschool children, taking into account its components, criteria, and levels, were created; it was proven that the senior preschool age is the most sensitive period for the formation and development of thinking, the foundations of the child's critical thinking, the consolidation of its main behavior patterns and, accordingly, is favorable for the disclosure of all potential opportunities and abilities; a mental-cognitive methodological complex for

forming the foundations of critical thinking of senior preschool children in various types of activity was developed, substantiated, and experimentally tested; the following components of critical thinking were identified: cognitive, motivational, activity-based, emotional, which correspond to the criteria of formation of the foundations of critical thinking of senior preschool children: cognitive-analytical, motivational-cognitive, emotional-critical, activity-operational; the levels of the cognitive-analytical, motivational-cognitive, emotional-critical, activity-operational criteria were determined: high, medium, low.

The essence of the concepts “critical thinking”, “critical thinking of senior preschool children”, “formation of critical thinking of senior preschool children” was clarified. It was found that at this stage of development of psychological and pedagogical science there is no single approach to understanding the essence of the presented definition; there are contradictions between the requirements of the modern integrated educational process in a preschool education institution and the lack of systematic methodological support for the formation of the foundations of critical thinking of senior preschool children. Critical thinking of senior preschool children in the study is considered as one of the cardinal properties of thinking, a mediated and generalized reflection of reality by the child based on analytical-synthetic operations, a high level of cognitive activity, inextricably linked with speech, evaluation of information, actions, deeds (one’s own and those of other people), and the ability to make independent decisions. “Formation of critical thinking of senior preschool children” is presented as a purposeful process of creating psychological and pedagogical conditions that contribute to the development of critical thinking, enrichment of the mental experience of the senior preschool child (as a set of individual intellectual resources), and critical comprehension of reality; scientific ideas about the content and features of the use of various types of activity as means of forming the foundations of critical thinking of senior preschool children were deepened; the principles, methods, and techniques of forming the foundations of critical thinking of senior preschool children, and provisions on the content and features of improving their psychological and pedagogical support, were further developed.

The practical significance of the obtained results is determined by the fact that a

mental-cognitive methodological complex for forming the foundations of critical thinking of senior preschool children in various types of activity has been substantiated and implemented; practical recommendations for parents regarding the formation of the foundations of critical thinking have been developed. The obtained results can be used for the training and professional development of educators, methodologists, psychologists, and teachers of preschool education institutions, in the development of educational and methodological manuals for students studying in psychological and pedagogical specialties; in relevant courses within the system of training, retraining, and advanced professional development of specialists in specialty 012 “Preschool Education”; in further scientific research aimed at studying the formation of the foundations of critical thinking of senior preschool children; by practicing psychologists for the psychological and pedagogical support of senior preschool children.

Key words: *Thinking, critical thinking, foundations of critical thinking of senior preschool children, logical thinking, formation of the foundations of critical thinking, preschool education institution; preschool age, various types of activity, project-based approach, problem-based learning, research activity; interactive forms of teaching critical thinking to children; developmental family (educational) environment.*

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Кузьменко І. Критичне мислення як психолого-педагогічний феномен. Освіта ХХІ століття: реалії, виклики, тенденції розвитку : колективна монографія / за наук. ред. Г. Цвіткової. Nameln : InterGING, 2020. С. 195–219.

2. Кузьменко І. Формування дослідницьких умінь учнів засобами проєктної діяльності. *Молода наука НПУ імені М. П. Драгоманова : збірник праць за матеріалами семінару «Актуальні проблеми педагогіки» для аспірантів* / за наук. ред. Л. Вовк ; уклад. В. Вишківська. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 90–104.

3. Tsvietkova H., Kuzmenko I. Critical thinking: structure and concept meaning. *Educational and scientific space : scientific journal*. Issue 1 (1–2021). Kyiv : Lira-K Publishing House, 2021. P. 99–110.

4. Кузьменко І. Особливості формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Педагогіка і психологія постмодернізму: цінності, компетентності, діджиталізація : колективна монографія / за наук. ред. Г. Цвіткової. Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGING Verlag, 2021. С. 207–224.

5. Кузьменко І., Цвіткова Г. Педагогічні маркери формування основ критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку. «Молода наука – 2022: соціально-освітні розвідки» матеріали ІІІ Всеукр. наук.-практ. заоч.-дист. конф. (Київ, 27 квітня 2022 р.). Hileya: Scientific Bulletin. Spécial issue. Kyiv : Publishing house «Hileya», 2022. С. 86–89.

Статті у фахових виданнях (категорія Б)

6. Кузьменко І. А. Формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: методологічні підходи та принципи. «Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка»)»: журнал. 2023. № 5(11). С. 401–416.

7. Кузьменко І. А. Діяльність як основний чинник формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. *Перспективи та інновації*

науки (Серія «Педагогіка»). 2023. № 9(27). С. 255–269.

8. Кузьменко І. А. Ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: робота з батьками та вихователями. *«Освітньо-науковий простір : науковий журнал»*. Вип. 4(1–2023). Київ : Видавництво Ліра-К, 2023. С. 80–92.

9. Кузьменко І. А. Основи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: сутність феномену, особливості формування. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. пр. № 1(103). Краматорськ : ЦТPI «Друкарський дім», 2023. С. 129–141.

10. Kuzmenko I. Study of the current state of formation of the foundations of critical thinking in senior preschool age children: emotional and critical criterion. *Humanisation of educational-upbringing process* : collection of scientific works. № 2 (104). Kramatorsk : CORD “Printing House”, 2023. P. 97–106.

11. Цветкова Г. Г., Барановська Л. В., Олефіренко Т. О., Кузьменко І. А. Розвиток критичного мислення в сучасному освітньому просторі: європейські студії, американський контекст. *Актуальні питання у сучасній науці* (Серія «Педагогіка»). 2025. № 2(32). С. 967–983.

Стаття у міжнародному виданні

12. Кузьменко І. Впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності: аналіз результатів дослідження. *Věda a perspektivy*. № 4(35). Česká republika. Státní reg. číslo Ministerstva kultury ČR: E 24142. 2024. С. 270–280.

Взято участь у таких конференціях:

1. V Міжнародний круглий стіл (з міжнародною участю) «Роль іноземних мов у соціокультурному становленні особистості (в умовах війни)», (12–13 квітня 2022 р., м. Київ). «Технології розвитку критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в умовах воєнних дій».

2. III Всеукраїнська науково-практична заочно-дистанційна конференція «Молода наука – 2022: соціально-освітні розвідки», (27 квітня 2022 р., м. Київ).

«Педагогічні маркери формування основ критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку».

3. V Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні технології в дошкільній освіті – 2022», (27–29 вересня 2022 р., м. Київ). «Конструктологія як засіб подолання і корекції тривожних станів у дітей старшого дошкільного віку під час військових дій».

4. Всеукраїнська інтернет-конференція «Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах військового стану: теорія, практика, інновації», (16 червня 2022 р., м. Київ). «Формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку як спосіб виховання демократичного менталітету підростаючого покоління в умовах сьогодення».

5. Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в контексті сучасної парадигми освіти» (27 жовтня 2022 р., м. Дніпро). «Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини старшого дошкільного віку в сучасному освітньому просторі».

6. VII Морозівські читання «Педагогіка у відкритому освітньо-науковому просторі: сутність, проблеми, майбутнє» (18–19 листопада 2022 р., м. Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова). «Педагогічна майстерність як домінантна складова фахової діяльності».

7. Міжнародна науково-практична конференція «Психологічний супровід особистості в умовах сучасних викликів постмодерного суспільства: теоретичні засади та прикладні аспекти» (25 листопада 2022 р., м. Дніпро). «Актуальність формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в умовах глобалізації інформаційного середовища».

8. I Всеукраїнська студентська науково-практична конференція «Освіта XXI століття: аксіологічний вимір» (2 грудня 2022 р., м. Нікополь). «Розвиток критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в умовах розвивально-ігрового середовища закладу дошкільної освіти».

9. Міжнародна науково-практична конференція «Початкова освіта сьогодення: проблеми та перспективи вирішення» (24 березня 2023 р., м. Переяслав, Університет

Григорія Сковороди). «Дослідницька діяльність як засіб розвитку основ критичного мислення у дітей 6–7 років».

10. VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (28–29 березня 2023 р., Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського). «Розвивальні ігри як засіб розумового розвитку дітей старшого дошкільного віку».

11. X Всеукраїнська науково-практична студентська інтернет-конференція «Науковий простір студента: пошуки і знахідки» (31 березня 2023 р., м. Київ). «Основні принципи формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку».

12. Звітньо-наукова конференція студентів та аспірантів «Освіта і наука – 2023» (3–7 квітня 2023 р., м. Київ, УДУ імені М. Драгоманова). «Формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: теоретико-методичні основи».

13. XI Міжнародна науково-практична конференція «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура» (17 листопада 2023 р., м. Київ, Національний авіаційний університет). «Діяльнісний підхід як необхідна умова формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку».

14. VI Регіональна науково-практична конференція «Оновлення моделі інтегральних компетентностей в контексті досягнення цілей сталого розвитку» (29 лютого 2024 р., м. Нікополь). «Розвиток критичного мислення як основа формування навичок безпечної поведінки дітей старшого дошкільного віку».

15. Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих (вітчизняний і світовий досвід упровадження)» (20 березня 2024 р., м. Київ, УДУ імені Михайла Драгоманова). «Формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: результати констатувального етапу дослідження за когнітивно-аналітичним критерієм».

16. Всеукраїнська науково-практична конференція «Теорія і практика козацької педагогіки в контексті української національної ідентичності» (29–

30 травня 2024 р., м. Київ, УДУ імені Михайла Драгоманова). «Козацька педагогіка як засіб розвитку інтелекту дітей старшого дошкільного віку».

Опубліковано тези у збірниках матеріалів:

1. Кузьменко І. Особливості розвитку логічного мислення старших дошкільників. Освіта і наука – 2020: зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 472–473.

2. Кузьменко І. Формування основ критичного мислення старших дошкільників: теоретичний аналіз проблеми. Актуальні проблеми психології розвитку особистості: зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. С. 269–271.

3. Кузьменко І. Формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку засобами інтерактивних технологій. Психологічний і педагогічний дискурс: наукові записки вчених: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, 16 квітня 2021 року. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 150–153.

4. Кузьменко І. STREAM-освіта як інструмент формування та розвитку основ критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку. Перспективні питання психології та педагогіки: зб. наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Сучасна психологія і педагогіка: теорія і модерна практика освітнього процесу в епоху пандемічних викликів», 16 листопада 2021 року. Слов'янськ: ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», 2021. С. 106–109.

5. Кузьменко І. Формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку як спосіб виховання демократичного менталітету підростаючого покоління в умовах сьогодення. Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах військового стану: теорія, практика, інновації: зб. матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції, 16 червня 2022 року. Київ: НАПН ІПВ, 2022. С. 236–239.

6. Кузьменко І. Конструктологія як засіб подолання і корекції тривожних станів у дітей старшого дошкільного віку під час військових дій. Дошкільна освіта в епоху постмодернізму: європейський досвід, інноваційні практики: зб. тез

Міжнародного online-марафону (27–29 вересня 2022 року). Київ: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, 2022. С. 198–207.

7. Кузьменко І. Формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: теоретико-методичні основи. Освіта і наука – 2023: зб. матеріалів звітної-наукової конференції студентів та аспірантів (3–7 квітня 2023 року). Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023.

8. Кузьменко І. Формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: результати констатувального етапу дослідження за когнітивно-аналітичним критерієм. Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих: зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції (20 березня 2024 року). Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024.

9. Iryna Kuzmenko. The importance of critical thinking in shaping a socially responsible personality during times of social change. Collection of Scientific Papers Based on the Materials of the International Scientific and Practical Conference "Innovative Educational Technologies in the System of Lifelong Learning: From Preschool Education to Adult Education (National and International Implementation Experience)", April 24, 2025. Kyiv: Dragomanov Ukrainian State University, 2025. P.49-57.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	28
ВСТУП.....	29
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ.....	38
1.1. Критичне мислення як психолого-педагогічна категорія.....	38
1.2. Проблема формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в психолого-педагогічних дослідженнях.....	64
1.3. Методологія дослідження формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.....	92
1.4. Характеристика різних видів діяльності щодо формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.....	106
Висновки до першого розділу.....	121
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ.....	124
2.1. Науково-теоретичне обґрунтування діагностичного дослідження актуального стану сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.....	124
2.2. Компоненти, критерії, показники, рівні сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.....	128
2.3. Аналіз узагальнених результатів констатувального етапу дослідження....	136
Висновки до другого розділу.....	153
РОЗДІЛ 3. МЕНТАЛЬНО-МИСЛЕННЄВИЙ МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ.....	157
3.1. Теоретико-методичне забезпечення формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.....	157
3.2. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження.....	160

3.3. Зміст ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.....	164
3.4. Результативність впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.....	196
Висновки до третього розділу.....	210
ВИСНОВКИ.....	214
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	219
ДОДАТКИ.....	248

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

БКДО – Базовий компонент (Стандарт) дошкільної освіти

ЗДО – заклад дошкільної освіти

КМ – критичне мислення

КГ – контрольна група дітей старшого дошкільного віку

ЕГ – експериментальна група дітей старшого дошкільного віку

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасне українське суспільство ставить пріоритетом у державній та освітній політиці виховання якісно нової людини – особистості, яка володіє критичним мисленням, здатна ефективно взаємодіяти з іншими, розширювати власний світогляд та долати когнітивні спотворення на життєвому шляху.

Дошкільний вік є фундаментальним етапом розвитку особистості, на якому формуються ключові компетенції людини майбутнього – ефективна комунікація, здатність до командної роботи та співпраці, креативність. Саме тому актуальним завданням є розвиток мисленнєвого та інтелектуального потенціалу дитини. Науково обґрунтоване формування критичного мислення та психолого-педагогічний супровід дітей старшого дошкільного віку забезпечують основу для гармонійного розвитку особистості, підтримки взаємодії між вихователями та батьками, а також формування пізнавальних умінь і стратегій, що дають дитині змогу робити обґрунтовані, логічні та цілеспрямовані висновки.

Отже, нині у вітчизняній системі дошкільної освіти особливої актуальності набуває проблема формування особистості дитини, у якої сформовані основи критичного мислення, яка б могла в майбутньому досягти успіхів у сучасній глобалізованій економіці, що заснована на знаннях та інноваціях, стати повноцінним громадянином нашої держави.

Це підтверджується низкою нормативно-правових документів, у яких на державному рівні закріплено головним пріоритетом збереження самобутності дошкільного віку та формування умов для комплексного розвитку особистості дитини. Серед них: Закон України «Про дошкільну освіту» (2024), Базовий компонент дошкільної освіти (2021), а також професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (2023), який регламентує здатність педагога організовувати ігрову та інші види дитячої діяльності, а також підтримувати ініціативу дитини у виборі діяльності.

Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку (2020) окреслює ключові ідеї та принципи, спрямовані на впровадження системних змін в освіті дітей

раннього та дошкільного віку на засадах дитиноцентризму, а також удосконалення управління системою дошкільної освіти на всіх її рівнях. Представлені нормативні документи є доказом важливості та актуальності формування критичного мислення, що сприяє розв'язанню складних проблем, вмінню працювати з різноманітною інформацією, аналізувати, робити висновки, аргументувати власну думку, ефективно комунікувати в команді однолітків.

Проблеми інтелектуального та мисленнєвого розвитку дітей в Україні привертали увагу багатьох науковців і стали об'єктом ґрунтовних досліджень: І. Беха, В. Бондаря, А. Богуш, Н. Гавриш, В. Сухомлинського. Мислення як форма творчої діяльності розглядається у наукових працях Т. Візель, В. Кременя, М. Починкової, тощо. Теоретичні основи критичного мислення презентовано в роботах Т. Візель, С. Довбні, О. Кухарчук, О. Матвієнко, О. Митника, О. Пометун, О. Рейпольської, С. Терна, О. Тягло, О. Удода та ін.

Проблематика розвитку критичного мислення стала предметом досліджень багатьох зарубіжних учених: зокрема, Д. Брунера, М. Ліпмана, Дж. Гілфорда, А. Кроуфорд, С. Метьюза, К. Мередіт, Д. Рассела, Ч. Темпла, Д. Чаффа, Д. Халперн; а також українських науковців, серед яких роботи Є. Архіпової, В. Бондара, О. Белкіної-Ковальчук, І. Бондарук, Т. Воропай, О. Ковалевської, О. Пометун, М. Починкової, В. Надурак, С. Терна, О. Тягло, О. Яковенко та ін.

Теоретичні основи дослідження склали праці І. Беха, В. Дюкова, Н. Гавриш, В. Кременя, С. Максименка, Т. Піроженко, Л. Пилипчатіної, О. Пометун, І. Починкової, І. Сущенко, В. Сухомлинського.

Проблему мислення як творчої діяльності дітей дошкільного віку висвітлено у працях І. Грузинської, О. Дронової, В. Дихти-Кірх, О. Кононко, О. Семенова і інших дослідників.

Теоретико-практичні питання формування критичного мислення в дошкільній педагогіці розкрито у дослідженнях А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Пометун, С. Терно, Г. Цветкової та ін.

Дослідженню розвитку критичного мислення також присвячені праці зарубіжних учених, серед яких Дж. Брунер, Дж. Гілфорд, А. Кроунфорд, М. Ліпман, К. Мередіт, С. Метьюз, Д. Рассел, Д. Халперн, Ч. Темпл, Дж. Чафф.

Незважаючи на презентовані дослідження, проблема формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності є недостатньо розробленою, про що свідчать наявні суперечності між:

- потребою забезпечення системних змін в освіті дітей раннього та дошкільного віку та відсутністю досліджень щодо обґрунтування системи цілеспрямованого, комплексного, гармонізованого, особистісно-орієнтованого та міжсуб'єктного психолого-педагогічного супроводу формування основ критичного мислення дітей дошкільного віку та можливостей його застосування у ЗДО;

- сучасним стратегічними напрямками щодо розвитку дошкільної освіти на засадах дитиноцентризму від народження до шкільного віку відповідно до викликів змінного глобалізованого світу та нівелюванням в практиці роботи закладів дошкільної освіти (ЗДО) форм та методів освітньої діяльності, що сприяють формуванню основ критичного мислення;

- доведеною продуктивністю гармонізації взаємин ЗДО з родинами вихованців у формуванні основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку та переважанням малоефективних форм взаємодії закладів дошкільної освіти з родинами, відсутністю системи науково обґрунтованої роботи з формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку

Отже, з огляду на актуальність та потребу в розв'язанні сформульованих суперечностей між теоретичною та методичною розробленістю проблеми дослідження обрано тему дослідження: **«Формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження здійснене у відповідності до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри дошкільної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Тема дослідження затверджена Вченою радою університету (протокол № 9 від 30 квітня 2024 року).

Метою дослідження є розробка та апробація теоретично обґрунтованого і експериментально перевіреного ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Відповідно до мети окреслено наступні **завдання**:

1. Провести теоретичне дослідження сучасного стану проблеми формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, визначити основні підходи до її вивчення, уточнити сутність понять «критичне мислення», «критичне мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку».

2. Схарактеризувати різні види діяльності щодо формування основ критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку, розкрити виховний потенціал різних видів діяльності для ефективності формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

3. Розробити критеріально-діагностичний інструментарій для проведення констатувального етапу дослідження та визначити сучасний рівень сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку на основі оцінки його критеріїв та показників.

4. Здійснити обґрунтування та експериментальну перевірку ментально-мисленнєвого методичного комплексу, спрямованого на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Об'єкт дослідження: формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Предметом дослідження є ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності.

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань було використано такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення науково-теоретичних джерел з проблеми формування критичного мислення у дітей старшого дошкільного

віку з метою визначення стану його сформованості та перспективних напрямів розвитку;

- *емпіричні*: спостереження та бесіди для збору психолого-педагогічної інформації про особливості мислення дітей; психодіагностичні тести для отримання кількісних та якісних показників рівня розвитку мислення; психолого-педагогічні експерименти констатувального та формувального характеру для виявлення структури, особливостей, критеріїв і рівнів сформованості основ критичного мислення, а також для перевірки ефективності впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу в різних видах діяльності;

- *статистичні*: визначення відсоткової представленості показників, що відповідають певним рівням критеріїв сформованості основ критичного мислення, та порівняння отриманих результатів із застосуванням параметричного ϕ^* -критерію Фішера для залежних і незалежних вибірок.

Теоретико-методологічну базу дослідження становлять такі положення:

- про сутність феномену критичного мислення, висвітлену у працях представників філософської (Платон, Арістотель, Гегель, В. Андрущенко, В. Кремень, В. Надурак та ін.), психологічної (В. Дуткевич, О. Кононко, Р. Павелків, І. Товкач, Д. Халперн та ін.) та педагогічної (О. Рейпольська, Г. Беленька, А. Богуш, В. Маршицька, Н. Гавриш, С. Нечай, С. Васильєва, Г. Орлова, О. Полякова, В. Рагозіна, Н. Шкляр та ін.) сфер;

- концептуальні засади дошкільної педагогіки (С. Русова), класичної педагогіки (В. Сухомлинський, К. Ушинський);

- наукові праці зарубіжних учених (Дж. Гілфорд, А. Кроуфорд, Д. Брунер, М. Ліпман, К. Мередіт, С. Метьюз, Ч. Темпл та ін.) та вітчизняних дослідників (О. Пошетун, С. Терна, К. Баханова, О. Тягло, О. Удода та інших) стосовно критичного мислення;

- положення про провідну діяльність дітей дошкільного віку та основні новоутворення особистості, а також ідеї особистісно орієнтованого підходу до виховання дитини на ранніх етапах онтогенезу (І. Бех, А. Богуш, С. Бадер, Н. Гавриш, О. Дубасенюк та ін.).

Наукова новизна здобутих результатів полягає в тому, що

- уперше виконано цілісне дисертаційне дослідження на тему: «Формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності»; систематизовано та класифіковано теоретичні підходи до вивчення основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; створено діагностичний інструментарій і методику, спрямовану на визначення сучасного стану сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку з врахуванням його компонентів, критеріїв і рівнів; доведено, що саме старший дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для формування та розвитку мислення, основ критичного мислення дитини, закріплення її основних патернів поведінки і, відповідно, є сприятливим для розкриття всіх потенційних можливостей і здатностей;

- розроблено обґрунтовано та експериментально перевірено ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності; виокремлено такі компоненти критичного мислення, як когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, емоційний, що відповідають критеріям сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: когнітивно-аналітичним, мотиваційно-пізнавальним, емоційно-критичним, діяльнісно-оперативним; визначено рівні когнітивно-аналітичного, мотиваційно-пізнавального, емоційно-критичного, діяльнісно-оперативного критеріїв: високий, середній, низький.

- уточнено сутність понять: «критичне мислення», «критичне мислення дітей старшого дошкільного віку», «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку». З'ясовано, що на цьому етапі розвитку психолого-педагогічної науки немає єдиного підходу до розуміння сутності презентованої дефініції; існують суперечності між вимогами сучасного інтегрованого освітнього процесу в закладі дошкільної освіти та відсутністю системного методичного забезпечення для формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Критичне мислення дітей старшого дошкільного віку в дослідженні розглянуто як одна з кардинальних властивостей мислення, опосередковане й узагальнене

відображення дійсності дитиною на ґрунті аналітико-синтетичних операцій, високого рівня пізнавальної активності, нерозривно пов'язане з мовленням, оцінкою інформації, дій, вчинків (своїх та інших людей), здатність самостійно приймати рішення. «Формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку» презентовано як цілеспрямований процес створення психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку критичного мислення, збагаченню ментального досвіду дитини старшого дошкільного віку (як сукупність індивідуальних інтелектуальних ресурсів), критичному осмисленню дійсності; поглиблено наукові уявлення про зміст і особливості застосування різних видів діяльності як засобів формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; подальшого розвитку набули принципи, методи та прийоми формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, положення про зміст і особливості вдосконалення їх психолого-педагогічного супроводу.

Практичне значення отриманих результатів визначається тим, що обґрунтовано та реалізовано ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності; розроблено практичні рекомендації батькам щодо формування основ критичного мислення. Здобуті результати можуть бути використані для підготовки та підвищення кваліфікації вихователів, вихователів-методистів, психологів і педагогів закладів дошкільної освіти, при розробленні навчально-методичних посібників для студентів, які навчаються за спеціальностями психологічного та педагогічного профілю; на відповідних курсах у системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців за спеціальністю А2 Дошкільна освіта; у подальших наукових дослідженнях, спрямованих на вивчення формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку; практичними психологами для психолого-педагогічного супроводу дітей старшого дошкільного віку.

Результати дослідження впроваджено в практичну діяльність наступних закладів дошкільної освіти: приватного закладу дошкільної освіти «Країна чудес» міста Чорноморська; ЗДО №131 м. Києва; приватного закладу «Заклад дошкільної

освіти «Гніздо» міста Києва; ЗДО №739 м. Києва; дошкільного навчального закладу (ясла-садок) №10 «Малючок» м. Суми; ЗДО №659 м. Києва.

Апробація результатів дослідження. Основні результати та висновки дослідження було представлено й обговорено під час участі в науково-практичних конференціях різного рівня: V Міжнародний круглий стіл (з міжнародною участю) «Роль іноземних мов у соціокультурному становленні особистості (в умовах війни)» (м. Київ, 12-13 квітня 2022 року.); III Всеукраїнська науково-практична заочно-дистанційна конференція «Молода наука – 2022: соціально-освітні розвідки» (м. Київ, 27 квітня 2022 року.); V Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні технології в дошкільній освіті – 2022» (м. Київ, 27-29 вересня 2022 року); Всеукраїнська інтернет-конференція «Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах військового стану: теорія, практика, інновації» (м. Київ, 16 червня 2022 року); Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в контексті сучасної парадигми освіти» (м. Дніпро, 27 жовтня 2022 року); VII Морозівські читання «Педагогіка у відкритому освітньо-науковому просторі: сутність, проблеми, майбутнє» (м. Київ, НПУ імені М.П. Драгоманова, 18-19 листопада 2022 року); Міжнародна науково-практична конференція «Психологічний супровід особистості в умовах сучасних викликів постмодерного суспільства: теоретичні засади та прикладні аспекти» (м. Дніпро, 25 листопада 2022 року); Міжнародний online-марафон «Дошкільна освіта в епоху постмодернізму: європейський досвід, інноваційні практики» (Київський університет імені Бориса Грінченка, 27–29 вересня 2022 року); I Всеукраїнська студентська науково-практична «Освіта XXI століття: аксіологічний вимір» (м. Нікополь, 02 грудня 2022 року); Міжнародна науково-практична конференція «Початкова освіта сьогодення: проблеми та перспективи вирішення» (м. Переяслав, 24 березня 2023 року); VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти» (Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, 28-29 березня 2023 року); X Всеукраїнська науково-практична студентська інтернет-конференція «Науковий

простір студента: пошуки і знахідки» (м. Київ, 31 березня 2023 року); звітно-наукова конференція студентів та аспірантів «Освіта і наука – 2023» (м. Київ, УДУ імені Михайла Драгоманова, 3-7 квітня 2023 року); XI Міжнародна науково-практична конференція «Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура» (м. Київ, Національний авіаційний університет, 17 листопада 2023 року); VI регіональна науково-практична конференція «Оновлення моделі інтегральних компетентностей в контексті досягнення цілей сталого розвитку» (м. Нікополь, 29 лютого 2024 року); Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: від дошкільної освіти до освіти дорослих (вітчизняний і світовий досвід упровадження)» (м. Київ, УДУ імені Михайла Драгоманова, 20 березня 2024 року). Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри дошкільної освіти педагогічного факультету Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

Публікації. Основні результати дослідження представлені у 23 публікаціях автора, з них: 2 статті в колективних монографіях; 2 статті в зарубіжних виданнях, 9 статей у наукових фахових виданнях України; 10 статей у збірниках наукових конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційне дослідження складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (303 найменувань) і додатків. У тексті міститься 22 таблиці, 7 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 291 сторінка, з них основного тексту – 247 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Критичне мислення як психолого-педагогічна категорія

Сучасний світ ставить перед людством численні виклики та завдання, успішне вирішення яких значною мірою визначається рівнем розвитку мислення та здатністю особистості до саморозвитку і самовдосконалення. Саморозвиток можна розглядати як безперервний процес, що спрямований на досягнення визначених цілей через усвідомлену та цілеспрямовану трансформацію власної особистості. У цьому контексті самовдосконалення виступає як найбільш ефективна форма, що передбачає свідоме управління процесом власного розвитку, реалізацію себе у соціумі та прагнення до повноцінного існування [26, с.7 – 11]. В умовах інтенсивного інформаційного потоку людина нерідко не встигає повноцінно опрацьовувати й осмислювати отримані відомості, що зумовлює некритичне сприйняття як навколишньої дійсності, так і власної особистості. Стрімка динаміка сучасного світу висуває потребу у принципово нових підходах до освітнього процесу та виховання майбутніх поколінь. У цьому контексті розвиток критичного мислення постає одним із ключових напрямів формування сучасної особистості. Як відзначають відомі дослідники Р. Пауль та С. Терно, «здатність ефективно опрацьовувати інформацію стає все більш цінною, а навички критичного мислення – ключовою умовою успіху в інформаційному суспільстві. Сучасна людина повинна постійно вдосконалювати свої мисленнєві здібності». [222, с. 4 – 5].

Сьогодні рівень інтелектуального розвитку людини оцінюється не лише за кількістю знань або обсягом збереженої в пам'яті інформації, а й за здатністю відбирати необхідні дані через критичний аналіз, усвідомлювати їх і самостійно ухвалювати рішення.

Питанню необхідності навчання критичному мисленню приділяли увагу Дж. Браус, С. Векслер, Д. Вуд, Дж. Дьюї, А. Кравченко, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макністер, С. Метьюз, Р. Поул, В. Саулія, Д. Халперн, Т. Воропай, Л. Києнко-Романюк, Т. Ноель-Цигульська, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло та ін. Психологами

виокремлено такі риси мислення, які визначають ефективність мисленнєвої діяльності в цілому та, водночас, такі, що формуються безпосередньо в процесі мислення і поступово набувають стабільного характеру як особистісна властивість. Серед індивідуально-психологічних рис мислення особливе значення має критичність. Аналізуючи попередні дослідження, можна стверджувати, що критичне мислення виступає ключовою умовою активного та адекватного сприйняття людиною навколишнього світу і свого місця в ньому. Розуміння критичності у ширшому особистісному контексті дало змогу науковцям трактувати її як невід’ємний компонент самосвідомості, який забезпечує здатність людини регулювати не лише окремі дії, а й власну поведінку в цілому. Питання мислення як метакогнітивного явища та критичного мислення в рамках когнітивного підходу досліджували такі вчені, як А. Гільман, Т. Довгалюк, Р. Каламаж, О. Матласевич, У. Нікітчук, І. Пасічник, М. Шугай та інші. Теоретичну основу цього напрямку формують праці І. Беха, В. Бондаря, А. Богуш, Н. Гавриш і В. Сухомлинського. Проблема мислення як форми творчої діяльності досліджується у працях Т. Візель, В. Кременя, М. Починкової та ін. Теоретичні засади критичного мислення досліджуються у працях Т. Візель, О. Кухарчук, О. Пометуна, С. Терна, О. Тягла, О. Удоди та інших авторів. Розвитком критичного мислення цікавились як зарубіжні вчені – Д. Брунер, М. Ліпман, Дж. Гілфорд, А. Кроуфорд, К. Мередіт, С. Метьюз, Д. Рассел, Ч. Темпл, Д. Халперн, Дж. Чафф, – так і українські науковці, серед яких Є. Архіпова, В. Бондар, О. Белкіна-Ковальчук, І. Бондарук, Т. Воропай, О. Ковалевська, О. Пометун, М. Починкова, В. Надурак, С. Терно, О. Тягло, О. Яковенко та інші.

Багатогранні сторони формування критичного мислення досліджуються українськими науковцями. Водночас, порівняно з методологічними, теоретичними та практичними розробками в США в нашій країні ця проблема залишається недостатньо вивченою. Її розвиток відбувається здебільшого через практичні заходи, такі як семінари, міжнародні спільні проєкти та майстер-класи, які час від часу організовуються у навчальних закладах. Поняття «критичне мислення» вперше було детально досліджено відомими психологами, серед яких Л. Виготський,

Дж. Брунер, Ж. Піаже. Разом з тим, аналіз наукових джерел свідчить про відсутність загальноприйнятого трактування цього терміна. Зокрема, Г. Ліндсей трактує критичне мислення як здатність особистості виявляти невідповідності у поведінці чи висловлюваннях інших людей стосовно загальноприйнятих норм або власних уявлень; оцінювати правильність чи хибність припущень і теорій, логічність висловлювань і відповідно реагувати на них; розрізняти істинне й помилкове, проводити аналіз, доведення, спростування та оцінку завдань і предметів, а також слугувати прикладом поведінки та висловлювань. [143]. Д. Халперн трактує критичне мислення як цілеспрямовану форму мислення, що вирізняється логічністю, обдуманістю та систематичністю [240, с. 9]. Р. Пол зазначає, що критичне мислення можна трактувати по-різному, при цьому різні підходи не є взаємовиключними. Він пропонує робоче визначення: «Критичне мислення – це роздуми про власне мислення, спрямовані на вдосконалення мисленнєвих процесів людини» [293, с. 35]. С. Терно трактує КМ як уміння застосовувати різні методи опрацювання дійсності, котрі сприяють досягненню бажаного результату [225, с. 5].

Осмислення критичності як фундаментальної індивідуально-психологічної характеристики, що визначає не лише ефективність розумової діяльності, а й рівень соціальної адаптації особистості, акцентує увагу на важливості системного формування та розвитку критичного мислення.

Спробуємо неупереджено розібратися в основних категоріях дослідження.

З погляду психології, нейропсихології мислення та свідомість тісно пов'язані. Спроби проаналізувати ці категорії в певній єдності знаходимо в наукових трактатах Лароша Фуко та Конфуція.

Спираючись на фундаментальні праці вчених, Т. Візель синтезує визначення мислення в такому вигляді: «Мислення – це уміння здійснювати операції аналізу та синтезу різних явищ дійсності, створювати на цій основі смислові асоціації, робити причинно-наслідкові зв'язки.

Свідомість – функція, що є похідною від мислення. Це здібність продукувати з мисленнєвої діяльності її алгоритми (способи), оцінювати адекватність або неадекватність. Якість своїх дій. Програмувати, регулювати та контролювати її» [42,

с. 5]. Дослідниця робить висновок, що тільки людина, яка має розвинене мислення та свідомість, відповідає за свої дії. Саме свідомість робить мислення людини специфічним, особливим, що відрізняється від мислення тварин, які не в змозі усвідомлювати свої дії, не мають здатності планувати, відчувати відповідальність тощо.

У дослідженнях Лізи Фельдман Баррет знаходимо теж тісний зв'язок мислення людини та її свідомості. Так, вона стверджує, що «...конкретний людський мозок у конкретному людському тілі, що виріс та налаштований у конкретній культурі, породжуватиме конкретний тип свідомості. Людська природа – не єдина, їх багато. Свідомість виникає із взаємодії між вашим мозком і тілом, тоді як їх оточують інші мозки та тіла, занурені у фізичний світ, що конструюють соціальний світ» [11, с.128].

Свідомість розвивається у дитини паралельно з мисленням, але набуває сформованого стану набагато пізніше. Остання теза є важливим фундаментом для нашого подальшого дослідження.

Мислення виступає найвищим рівнем пізнавальної діяльності людини, що дозволяє через узагальнення та опосередковане використання мовних засобів і життєвого досвіду відтворювати реальність у її ключових зв'язках та взаємозалежностях. Найвищий прояв інтелектуальної зрілості особистості виявляється у трьох найважливіших для педагогічної практики формах мислення – з логічному, творчому та критичному, розвиток яких є пріоритетним завданням педагогічної науки. Згідно з філософським словником Інституту філософії імені Г. С. Сковороди, мислення трактується як інформаційну діяльність, що втілюється у формі опосередкованого та узагальненого пізнання. Воно дозволяє виявляти суттєві взаємозв'язки, закономірності та тенденції розвитку явищ через процес абстрагування, логічного міркування, порівняння пізнавальних образів та систематизації даних про світ [236, с. 378]. Ми поділяємо позицію М. Починкової, яка підкреслює, що сучасне мислення людини має відповідати динаміці та потребам сьогодення: ефективно працювати з різними видами інформації, орієнтуватися на фундаментальні цінності, протидіяти стереотипам, активно впливати на оточуюче

середовище та залишатися центральним у процесі пізнання світу, його історії та наукових закономірностей [192, с. 42]. У певній мірі це також стосується дітей дошкільного віку, вихователів та батьків, та буде детальніше розглянуто далі у дослідженні. Критичне мислення трактують як форму інтелектуальної активності особистості, що проявляється через здатність глибоко сприймати, усвідомлювати та обґрунтовано оцінювати інформацію з навколишнього середовища. У нашому дослідженні критичне мислення розглядається як складова більш широкого феномену, за версією P21 Framework For 21st Century Skill's. Наприклад, у XXI столітті критичне мислення було визначено як одну зі взаємопов'язаних «чотирьох К»: критичне мислення – комунікація – кооперація – креативність [238, с. 114]. Зв'язок критичного мислення з комунікацією та кооперацією вказує на навички, необхідні для ефективної соціалізації та для розвитку соціального мислення людини.

Критичне мислення невіддільне від творчого. Воно полягає у перевірці запропонованих рішень задля визначення можливих напрямів їхнього використання. Мислення творче породжує нові ідеї, а ось критичне здійснює їхню оцінку, виявляючи недоліки та можливі помилки, вирізняючись при цьому логічністю та цілеспрямованістю. Так, наприклад, такі дослідники, як Ф. Баррон і Д. Харінгтон [265] вважають, що креативність визначається як здатність адаптивно реагувати на потребу у нових підходах та створенні нових продуктів. За їхнім твердженням, цей процес може відбуватися як свідомо, так і несвідомо. Створення нового творчого продукту залежить від особистості та її мотиваційних чинників. Креативний процес має такі ознаки: оригінальність, спроможність, валідність, відповідність завданню, естетична, екологічна, оптимальна форма [265]. Підтримуючи думку багатьох дослідників, В. Діхта-Кріфт відзначає, що креативність як особистісна якість проявляється через інтелектуальну активність та здатність помічати побічні результати власної діяльності. Для творчої особистості найбільшу цінність мають ці побічні результати, нові й нестандартні явища, тоді як для нетворчої людини важливими є лише досягнуті результати, а не їхня новизна. Креативність тісно

пов'язана з двома рисами особистості: високою пошуковою мотивацією та чутливістю до побічних утворень, що виникають у процесі мислення [79, с. 34].

У межах цього підрозділу зробимо невеликий екскурс до історичних засад досліджуваної проблеми. Так, усі інтелектуальні інновації, що суттєво вплинули на розвиток різноманітних філософських теорій, традиційно пов'язують у сучасній науці з такими мислителями, як Сократ, Платон, Арістотель. Сократу належить теза про «осмислення життя». Платон у своїх «Діалогах», переплітаючи ідеї Сократа зі своїми, розкриває задуми свого вчителя. Арістотель, талановитий учень Платона, став своєрідним систематизатором, який намагався упорядкувати широке коло тем, які прагнули охопити мислителі того часу. У рамках дослідження нас цікавить доробок Аристотеля в площині логіки, впровадження класифікацій інформації, його оригінальні підходи до знаходження методів впорядкування й аналізу логічних аргументів і поглядів на логічні помилки (хиби). Як свідчить аналіз теоретичних надбань мислителів Давньої Греції, ідеї та теорії в логіці, риториці стали фундаментом для освіти сучасності.

Нагадаємо, що давні греки починали свою освіту з тривіуму (логіка, риторика, граматики). Після цього учні опановували квадріум (арифметика, геометрія, астрономія та музика). У Стародавньому світі перелічені предмети утворювали сім вільних мистецтв.

Логіка та риторика продовжували визначати якість освіти протягом Середньовіччя та суттєво впливають і сьогодні на якість викладання в багатьох університетах світу.

Період європейського Відродження – це період розквіту мистецтва, архітектури, просвітництва й підґрунтя для прориву в галузі мислення та майбутнього визначення критичного мислення. Як зазначає Дж. Хайбер, «Ренесанс» характеризується тим, що стала відновлюватися інтелектуальна незалежність людства, беручи до уваги класичні твори давньогрецької та давньоримської філософії. Це й вплинуло на подальший розквіт наукових поглядів і теорій людського мислення [238, с. 24].

Науково-технічна революція, що пов'язана з проривами в математиці, фізиці, відкриття Коперника та Галілея стали причиною того, що людство відкинуло релігійні догми та зробило спробу мислити самостійно, раціональним і науковим способом. І. Ньютон, який відкрив силу тяжіння на всі об'єкти та вивів математичні формули до своїх теорій, наочно продемонстрував потребу людства в доказах певної ідеї, в знаходженні аргументованих відповідей на гіпотетичні припущення [231, с. 28]. Зазначимо, що меж між природничими науками та філософією в ті часи не існувало. Науковці називалися натурфілософами. Прикладом такого синтезу можемо вважати діяльність та погляди Рене Декарта. Філософа, математика, який започаткував філософію Нового часу шляхом інтелектуальних експериментів із «радикального сумніву». Його відомий афоризм «Мислю, отже, існую» означав, що для того, щоб людина взагалі могла думати, вона повинна існувати як істота, що мислить [231, с. 29].

Одночасно з думками Декарта існували дещо інакші підходи до філософії Нового часу. Так, Ф. Бейкон та Д. Гюм наголошували на перевазі емпіричних доказів над абстрактним мисленням саме в питаннях «істинного знання».

У межах презентованого дослідження ми обмежимося тільки стислим оглядом філософських поглядів. Але вже короткий огляд теорій дає змогу зробити висновок про те, що поєднання теорій про важливу роль доказів, потреби в поясненні та скептицизм (як спосіб поглиблення знань) стали підґрунтям для нового способу наукових досліджень, що в подальшому вплинуло й на розвиток сучасних теорій критичного мислення.

XIX століття стало нової епохою для виникнення та розвитку психології, прагматизму, що залишило свій відбиток на становлення філософії, педагогіки.

Кінець XIX століття ознаменувався виникненням психології, що змінило ставлення до особистості людини, освіти та виховання. Праці З. Фрейда, В. Вунда, В. Джеймса й до сих пір продовжують проливати світло на складові людського розуму та інтелекту. На наш погляд, необхідно зупинитися на теорії прагматизму Ч. С. Пірсона, який стверджував, що речі, їхня сутність визначаються не емпіричними, а метафізичними властивостями. Ч. С. Пірсон зробив прагматичний

аналіз самого мислення, яке він розглянув як засіб досягнення мети. У своєму есе «Фіксація переконання» науковець припускає, що саме сумніви мотивують усе наше мислення, та описує чотири способи, якими переконання набувають сталості в нашій свідомості: *a priori*, авторитет, затятість та модель наукового мислення. Ці наукові принципи та положення стали основою для перших проб втілення критичного мислення для філософа-прагматика Дж. Дьюї, який був пов'язаний безпосередньо зі сферою освіти. Філософ-прагматик (найбільше відомий своїми досягненнями в освіті), який стверджував, що–учні повинні вчитися за допомогою відкриттів, а не тільки пояснень учителів і зубріння фактів без усвідомлення сенсів. Це ставить Дж. Дьюї на один щабель із такими видатними педагогами, як М. Монтесорі, Р. Штайнер, які, на думку Д. Хейбера, були прогресивними науковцями, що почали розглядати дитину не як чисту дошку, а як допитливий двигунець, здатний творити власне розуміння речей [238, с. 36]. Ці погляди Дж. Дьюї стали майже революційними для свого часу та для розвитку психолого-педагогічної науки. У своїй праці «Як ми мислимо» він називає варіант специфічного способу міркування (зібрання всіх доказів та проведення експерименту, що підтверджує або спростовує спробу сформулювати відповідь) «рефлексивним мисленням» та визначає його як «... усвідомлене, ретельне й послідовне аналізування будь-якого переконання чи потенційної форми знань на підставі наявних доказів та висновків, що впливають із них [231, с. 36]. Термін «рефлексивне мислення» з розвитком теорій критичного мислення іншими науковцями було змінено на «критичне мислення».

У аналізі теорій виникнення та становлення критичного мислення в філософській та психолого-педагогічній думці ми не можемо обійти увагою наукову діяльність Едварда Глейзера, який написав знакову дисертацію «Експеримент із розвитку критичного мислення» (1941). У своєму дослідженні він дав тлумачення критичного мислення на основі трьох складових:

- готовність до ретельного та вдумливого аналізу проблем і явищ, що стосуються особистого досвіду;
- володіння знаннями про методи логічного дослідження та міркування;

- певні навички із застосування цих методів.

Е. Глейзеру та Г. Ватсону належить авторство тесту, що був опублікований у тому ж 1941 році: «Тест на критичне мислення Вотсана-Грейзера» (сучасна назва – «Оцінювання критичного мислення Вотсана-Грейзера») [238, с. 40].

Взагалі середина ХХ століття ознаменувалися декількома важливими подіями у світі науки, що безпосередньо стосувалися критичного мислення. Так, у 1946 році було опубліковано перший підручник із критичного мислення Макса Блека [Black 1946]; у 1956 році Роберт Енніс започаткував низку праць про критичне мислення. Аналізуючи історію становлення поняття «критичне мислення», констатуємо, що останнє є популярним у західній та американській науковій думці. Теорії критичного мислення є впливовими двигунами сучасної філософії, педагогіки та психології. Найбільш відомі праці в цій галузі належать Д. Гічкоку [283; 284;], Д. Гелперну [280; 281; 282], А. Фішеру [275; 276; 277] та ін.

Яскравим прикладом дієвого інструменту застосування наукових принципів до мислення є таксономія Блума, яка була розроблена для підтримки викладачів у системі вищої освіти США та включала такі щаблі (починаючи з основи або низу ієрархії): «Знання», «Розуміння», «Застосування», «Аналіз», «Синтез», «Оцінювання». Але педагогічна наука не стоїть на місці. Так, у 2001 році Леслі Овен Вільсон перетворила в таксономії іменники на дієслова, і на вершині таксономії Блума опинилося не «Оцінювання», а дієслово «Творити». Відповідно «Знання» – перетворилися на «Пам'ятати», «Розуміння» – «Розуміти», «Застосування» на «Застосовувати», «Аналіз» – «Аналізувати», «Синтез» – «Синтезувати». Отже, на початку ХХІ століття дослідники приходять до висновку, що саме в дії відбувається становлення психічних процесів, розвиток мислення загалом, і критичного зокрема. Саме компетентності людини, що формуються в діяльності (здатність, готовність і спроможність до певних дій), є визначальними для розвитку та подальшого формування особистості, її здатності обробляти інформацію та діяти на основі критичного мислення [267].

Дослідження Ж. Піаже вплинули на наукові уявлення про мислення, його розвиток, поетапність формування людської особистості. Отже, ХХ століття стало

періодом, коли людство прийшло до висновку, що модель «Чистої дошки» є не зовсім правильною, тому що розвиток дитини відбувається поетапно, відповідно до чутливих періодів людської природи.

Досягнення у сфері сучасної медицини, хірургії створили можливості для спостереження та моніторингу мозкової активності під час хірургічних операцій. Такі методи, як МРТ, ЕЕГ наочно продемонстрували як активність мозку підвищується під час виконання завдань. З'являються нові науки: вікова фізіологія, нейропсихологія, останнім часом і нейропедагогіка, які відіграють впливову роль на становлення теорій розвитку мислення, і зокрема критичного мислення.

На становлення та розвиток теорій критичного мислення вплинули дослідження ізраїльських дослідників, психологів Д. Канемана та А. Тверські, які розкрили суперечливість самого мислення, його ефективність і стабільність. Дослідники довели на практиці, що людське мислення має і серйозні недоліки. Так, вони доводять, що людський розум не застосовує свої сили, тобто не працює на повну в кожній ситуації, бо він упорядковує потік інформації, що надходить від органів чуття, та перетворює її на розуміння. Отже, мозок у деяких випадках йде «коротким шляхом», який психологи назвали евристикою. Евристика, на думку вчених, породжує когнітивні викривлення, спотворення, що можуть призвести до неправильних рішень, поразки мозку. Отже, Д. Канеман та А. Тверські дійшли до думки, що критичне мислення – це не просто розуміння законів логіки, а й навички, компетентності, що розвиваються, формуються завдяки використанню логічних інструментів [303].

Загалом аналізуючи становлення критичного мислення як однієї з важливих компетентностей ХХІ століття, доходимо висновків, що така увага до презентованого явища зумовлена переходом суспільства від індустріального курсу економіки до курсу знань, пріоритетом якого визначено навички сталого розвитку, серед яких здатність до продуктивного мислення, переконливого доведення власної думки і співпраці, ніж здатність поглинати і повертати необроблену інформацію. У сучасну «інформаційну еру», коли «сирі» знання стають дедалі доступнішими завдяки простому клацанню мишкою або перегортанню екрана смартфона, члени

суспільства повинні вміти ефективно їх використовувати, осмислюючи інформацію більш чітко та критично [238, с.48].

США дуже вимогливо підійшли до перегляду своєї системи освіти, починаючи з 1983 року, який дослідники назвали періодом «Великого вибуху». Державні Каліфорнійські заклади вищої освіти поставили вимогу до випускників в обов'язковому порядку вивчати курс критичного мислення, метою якого став розвиток здатності аналізувати, синтезувати, критикувати, обстоювати свою думку, міркувати індуктивно та дедуктивно тощо. Приклад Каліфорнії призвів до розширення курсів критичного мислення в інших університетах по всій Америці та ґрунтовно вплинув на всю систему вищої освіти й освітню політику США. У тому ж 1983 році, який став поворотним часом для переосмислення та переоцінки системи освіти, Національна комісія з питань високоякісної освіти опублікувала звіт «Нація в небезпеці», в якому жорстко критикувалася система американської освіти, фіксувалося відставання від інших країн, що ставило під загрозу економіку й військову безпеку США [238, с.47]. Як бачимо, система формування та розвитку критичного мислення – важлива та актуальна і до сих пір, що розкриває величезні можливості для розквіту людських можливостей і впевненого сходження до вершин пізнання людиною себе та Всесвіту на інтелектуальній основі.

За Р. Полом, проблему критичного мислення можна розглядати у три етапи розвитку. *Перший етап* (70-80-ті роки ХХ ст.) зосереджувався на дослідженнях логіки як основи критичного мислення. *Другий етап* пов'язаний із конкретизацією поняття «критичне мислення» з точки зору різних вчених. *Третій етап* відображає сучасні концепції та підходи до розуміння критичного мислення.. [294, с. 137].

Третій період становлення та розвитку теорій критичного мислення характеризується різноманіттям визначень цього поняття. Яскравим підтвердженням є визначення Дж. Хейбера: «Критичне мислення – це навичка. ... Критичне мислення також вимагає розвитку звичок, які надихають людину йти її шляхом, а не шукати коротку дорогу, що розвіє всі сумніви, і таким чином помилятися, вірячи всьому, що їй кажуть» [238, с.47].

Українська дослідниця М. Починкова, аналізуючи різноманітні дослідження, що імпліцитно чи експліцитно торкаються концепції КМ, робить висновок, що концепція критичного мислення має давнє коріння у філософських працях, а з 70-90 років вона почала активно входити до педагогічної теорії та застосовуватися в Північній Америці. Одним із чинників цього стало, зокрема, усвідомлення У. Самнером необхідності переходу від традиційної некритичної освіти до моделі, що сприяє розвитку критичного мислення, а також освітня криза 70-х років, яка висвітлила нагальну потребу у підготовці випускників, здатних мислити критично та аналізувати інформацію [192, с. 62].

Сучасний етап розвитку поглядів на критичне мислення характеризується рядом робіт закордонних авторів: А. Фішера, Джо Лоу, Р. Енніса, Д. Гічкока.

Так, наприклад, А. Фішер вважає, що критичному мисленню протиставляється нереклексивне або ж пасивне мислення, яке є прикладом непродуманого, цілеспрямованого мислення на «віру» [277]. Дж. Лоу, аналізуючи поняття «критичне мислення», вважає, що останнє – це мислення раціональне, точне, систематичне та логічне [290]. Р. Енніс у своїх дослідженнях останніх років при визначенні критичного мислення робить акцент на розумному, рефлексивному мисленні [272]. Д. Гічкок обґрунтовує критичне мислення з позицій релевантних доказів [285].

Отже, на сучасному етапі розвитку теорій про критичне мислення ми маємо справу з великим різноманіттям поглядів на цей феномен. Разом з тим, сучасні філософи В. Надурак, Р. Еннісон вважають, що треба розрізняти сучасне базове поняття про критичне мислення (concept). Р. Еннісон наголошує на необхідності розрізняти саме поняття критичного мислення та його різні інтерпретації. (conceptions) [274].

Цікавий погляд на презентоване явище транслює Д. Гічкок. На його думку, «ядром критичного мислення є ретельне цілеспрямоване мислення» [283]. Постає питання: а для чого людству потрібно це ретельне мислення. Український філософ В. Надурак визначає критичне мислення як «правильне мислення», яке передбачає ретельний аналіз власного мислення з метою зробити його раціональним і отримати

істинний висновок. Отже, критичне мислення можна розглядати як метамислення, яке оцінює звичайне мислення на відповідність критеріям раціональності та за необхідності вносить корективи [168, с. 133].

На думку Е. Гласера, здатність мислити критично передбачає такі моменти:

- готовність до ретельного та вдумливого аналізу проблем, що належать до сфери людського досвіду;
- володіння знаннями про методи логічного мислення та наукового дослідження;
- здатність ефективно застосовувати ці методи на практиці [278].

За визначенням А. Фішера та М. Скрівена, критичне мислення передбачає здатність свідомо аналізувати та оцінювати власні спостереження, комунікаційні процеси, отриману інформацію та представлені аргументи [276;297].

У праці «Психологія критичного мислення» Д. Халперн трактує критичне мислення як цілеспрямовану форму розумової діяльності, що вирізняється логічністю, продуманістю та обґрунтованістю, суттєвою рисою якого є використання когнітивних стратегій і навичок, які сприяють більшому успіху у досягненні поставлених цілей. Прояви критичного мислення виявляються під час оцінки результатів власної інтелектуальної роботи, коли особистість аналізує ефективність прийнятих рішень та виконаних завдань. КМ включає також і оцінку самого розумового процесу, який дозволив сформулювати певні висновки або врахувати факти під час прийняття рішень. Особливу увагу автор приділяє якості критичного мислення, детально аналізуючи структуру аргументів, їхню роль у доведеннях та методи оцінки аргументації [281, с. 22].

Ці фактори представлені послідовно та можуть проявлятися у різних типах освітньої діяльності, зокрема під час різноманітних видів активності в закладі дошкільної освіти.

С. Терно та інші дослідники вважають, що критичне мислення як психолого-педагогічна категорія має специфічні ознаки, однією з яких є його індивідуальний характер, оскільки кожна особистість володіє власними думками, переконаннями та поглядами. До таких характеристик можемо віднести наступні.

Постановка проблеми. Критичне мислення активується вже на етапі формулювання проблеми, оскільки саме її розв'язання стимулює людину до аналізу та оцінки.

Прийняття рішення. Воно виступає результатом критичного мислення та забезпечує ефективне рішення задач, які стоять перед нами.

Аргументованість полягає в тому, що критично мисляча особистість усвідомлює проблему та шляхи її рішення, тому обране рішення має бути обґрунтоване вагомими аргументами, що підтверджують його оптимальність.

Соціальність. Доводження своєї позиції відбувається у процесі спілкування з іншими, що дозволяє не лише підтвердити власну точку зору, а й за потреби скоригувати її [225].

Критично мисляча людина здатна ефективно застосовувати навички критичного аналізу в різних життєвих ситуаціях. Знання та вміння критичного мислення є життєво необхідними. Критичне мислення належить до форм мислення вищого порядку, до яких входять прийняття рішень, розв'язання проблем та творче мислення. Проте людьми, що мислять критично, не можна вважати тих, хто, володіючи відповідними навичками, не здатний ефективно їх використовувати.

Л. Києнко-Романюк виділяє ключові ознаки критично мислячої особистості:

Критичне сприйняття думок інших. Схильність враховувати переконання співрозмовника, аналізувати їх і оцінювати у контексті виконання завдань.

Компетентність. Здатність аргументовано обґрунтовувати власні рішення на основі життєвого досвіду.

Зацікавленість у сприйнятті подій. Прояв інтелектуальної активності у різних життєвих ситуаціях.

Незалежність думки. Вміння адекватно сприймати критику, протиставляючи власні переконання поглядам інших.

Допитливість. Здатність проникати у сутність проблеми та глибоко розуміти інформацію.

Здатність до діалогу та дискусії. Вміння вести конструктивний діалог, вислуховувати думку інших, толерантно ставитися до неї та переконливо відстоювати власну позицію [105, с. 14].

Отже, критичне мислення – це здатність людини послідовно аналізувати інформацію, аргументовано підтверджувати або спростовувати твердження, виявляти закономірні зв'язки між об'єктами та явищами навколишнього світу, спираючись на логічну несуперечність мислення, цілісність уявлень і точність словесного вираження думки.

Критичне мислення полягає у здатності конструктивно оцінювати як позитивні, так і негативні результати. Воно дозволяє аналізувати не лише кінцевий результат мислення, а й сам розумовий процес, включно з міркуваннями та умовиводами.

Рефлексія є невід'ємною складовою критичного мислення, що передбачає самозвіт суб'єкта щодо мети пізнавальної діяльності. Вона дозволяє оцінити, наскільки досягнуто поставлених цілей, узагальнити набуті знання та окреслити напрямки подальшої діяльності та виступає як звернення пізнання людини до власного внутрішнього світу та самосприйняття.

Як вважає І. Кашуб'як, рефлексивне мислення – це процес самокорекції, завдяки якому особистість, що постійно перебуває у пошуку, усуває помилки, допущені під час власного мислення [100, с.41].

Критичному мисленню притаманні (за Д. Клустером) такі риси, як самостійність, індивідуальність, узагальнювальність, проблемність, аргументованість, соціальність, на відміну від автоматичного мислення, при якому розумова діяльність не має конкретної мети (наприклад, у процесі мрій або сновидінь). До основних операцій мислення (В. Кремень, С. Максименко, М. Починкова) належать аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація. Необхідно пам'ятати, що кожна з парних розумових операцій розкривається лише у взаємозв'язку з іншою: аналіз – зі синтезом, порівняння – з узагальненням, абстрагування – з конкретизацією.

Аналіз – це процес поділу предмета на складові частини з метою їхнього детального вивчення та розгляду об'єкта з різних боків.

Синтез – процес об'єднання різних елементів у єдине ціле для дослідження їхніх взаємозв'язків і здобуття нових знань про предмет.

Порівняння – встановлення подібностей і відмінностей між предметами, що дає змогу виявляти загальні властивості та визначати суттєві зв'язки й відносини.

Узагальнення – об'єднання предметів за певною ознакою; узагальнення за істотними ознаками лежить в основі формування понять.

Абстрагування – виділення конкретної ознаки об'єкта при одночасному відволіканні від інших, несуттєвих характеристик.

Конкретизація – застосування загальної ознаки до конкретного об'єкта з метою виявлення властивостей загального у конкретних речах.

Аналіз тісно пов'язаний із синтезом: спершу людина розділяє об'єкт на складові частини, а згодом об'єднує їх у нових поєднаннях, що дозволяє формувати нові знання про об'єкт, систематизувати їх і ефективно керувати власною розумовою діяльністю. Застосування зазначених розумових операцій є необхідним для розвитку критичного мислення, оскільки вони сприяють досягненню поставлених цілей, всебічному розвитку особистості та здатності розв'язувати складні життєві ситуації, а також критично оцінювати реальність і запобігати когнітивним викривленням.

На підставі аналізу теоретичних джерел у психолого-педагогічній літературі здійснено спробу синтезувати ключові підходи до визначення поняття «критичне мислення». Основні визначення цього феномену наведено в додатку А.

Розглянувши зазначені підходи можна зробити висновок, що ці визначення не є суперечливими, а, навпаки, взаємодоповнюють одне одного, хоча водночас не охоплюють усіх можливих ознак критичного мислення. Найбільш повним і цілісним визначенням критичного мислення вважається підхід С. Терна, який характеризує його як здатність ефективно застосовувати певні методи обробки інформації для досягнення бажаного результату. Він виділяє ключові риси критичного мислення, серед яких: здатність до логічних висновків; вміння давати оцінку інформації, що

надходить зовні; уміння спрямовувати власні зусилля на досягнення конкретного результату. Такий підхід дозволяє розглядати критичне мислення як системну, цілеспрямовану та конструктивну форму інтелектуальної діяльності [223].

Підсумовуючи дані дослідження поняття «критичне мислення» робимо висновок, що його слід розглядати як *рефлексивну оцінну діяльність суб'єкта пізнання, якому притаманна контрольованість, самостійність, обґрунтованість, логічність, сміливість і цілеспрямованість, спрямованість на критичну обробку інформації з метою отримання достовірного результату, спираючись на дані логічного і творчого мислення*. Схематично критичне мислення як основну навичку людини ХХІ століття представлено в додатку В.

Для аналізу структури критичного мислення, спираючись на дані психолого-педагогічної літератури, доцільно окреслити його мету, основні принципи, етапи формування, основні критерії та функціональні особливості.

Головною метою основ критичного мислення є *розвиток мислення, мисленнєвих умінь і навичок*. До цього спектра належать здатність аналізувати отриману інформацію, уміння ефективно її опрацьовувати та приймати обґрунтовані рішення. В. Надурак підкреслює, що основна мета критичного мислення полягає у «засвоєнні знань щодо стандартів правильного мислення (нормативна складова), розумінні того, як люди фактично мислять (дескриптивна складова), а також у набутті навичок переходу від звичного способу мислення до мислення правильного (прескриптивна складова)» [168]. Дж Хайбер, розкриваючи особливості критичного мислення, зазначає, що його основна мета «...виховувати автономних, індивідуальних осіб, здатних мислити систематично та незалежно» [238, с.112].

Основними принципами (керівними положеннями будь-якого явища) критичного мислення С. Терно вважає принципи:

- *самостійність* – здатність виконувати завдання самостійно, без залучення допомоги ззовні;
- *цілеспрямованість* – орієнтація на пошук нових гіпотез та альтернативних пояснень, а також оцінка власної діяльності з метою планування подальших дій для ефективного виконання конкретного завдання;

- *усвідомленість* – розуміння мети власних розумових операцій та їх необхідності;
- *обґрунтованість* – уміння спиратися на достовірні дані та аргументовані висновки при формуванні власних суджень;
- *контрольованість* – уміння цілеспрямовано зосереджувати увагу на головній темі та ході мислення з метою зіставлення проміжних результатів із загальною метою діяльності;
- *самоаналіз* – здатність усвідомлено рефлексувати над власними переконаннями та діями, здійснювати критичну оцінку їх змісту та обраних стратегій самопізнання.
- *самоорганізованість* – здатність трансформувати власне уявлення про світ, підтримувати концентрацію на завданнях та забезпечувати їх виконання ефективно й своєчасно. [222].

Основні ознаки та принципи критичного мислення схематично представлено в додатку Б.

Проаналізувавши наукову літературу, вважаємо, що перелік цих принципів, представлених у певній логічній послідовності, потрібно доповнити ще такими, як *смівливість* і *впевненість* у висловлюванні своїх поглядів.

Під час аналізу структури критичного мислення необхідно зупинитися на етапах його формування. Зокрема, О. Кухарчук виділяє такі:

- перший етап – формулювання найпростішого оцінного судження;
- другий – формування екстремумів (крайніх точок) і пошук золотої середини;
- виявлення недоліків твердження;
- усестороннє дослідження явища [140, с. 54]

Існують також інші погляди, що намагаються охопити повний цикл формування критичного мислення та процеси саморозвитку й самовдосконалення особистості. Дослідники визначають такі *послідовні етапи* формування критичного мислення:

- аналіз ситуації або проблеми з одночасним формулюванням можливих гіпотез;

- оцінювання адекватності й ефективності окремих етапів мисленнєвої діяльності та її результатів;
- встановлення ґрунтовності та обґрунтованості різних можливих рішень;
- виявлення переваг окремих варіантів та усунення їхніх недоліків;
- виявлення та розкриття суперечностей, помилок і неточностей, що виникають у процесі мислення;
- добір додаткових доказових матеріалів для підтвердження або спростування висунутих гіпотез;
- контроль за ходом мисленнєвої діяльності;
- визначення альтернативних шляхів розв'язання завдань;
- переосмислення усталених когнітивних шаблонів та активізація до продукування креативних концепцій;
- виокремлення напрямків отримання даних для найефективнішого рішення завдань;
- оцінка коректності й достовірності суджень з метою наближення до істини;
- самовдосконалення та поліпшення навколишнього середовища через ефективне застосування здобутих результатів.

У контексті дослідження структури розглядуваного явища особливу увагу привертає позиція Л. Едлера та Р. Пола (Elder L., Paul R. *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Binker Publisher: Foundation for Critical Thinking, 1995, 572 p.). У своїй роботі «Критичне мислення: як підготувати учнів до світу, який швидко змінюється» вони, спираючись на наукові дослідження, виділяють певні показники критичного мислення, які автори класифікують у три основні групи [293] (табл.1.1).

Аналізуючи дані, отримуємо висновок, що науковці намагалися охопити й емоційну, і мисленнєву, і комунікативну сфери розвитку особистості, що дійсно мають великий вплив на становлення та розвиток критичного мислення в цілому.

Існують і альтернативні підходи до визначення компонентної структури критичного мислення. Деякі дослідники трактують її як сукупність когнітивного,

аналітичного, особистісного та діяльнісного компонентів, причому кожен із них характеризується певними ознаками та властивостями, що відображають особливості розвитку особистості. [242]. Представимо їх у таблиці 1.2.

Таблиця 1.1

Показники критичного мислення

Групи основних показників критичного мислення	Визначальні ознаки критичного мислення
Афективні	Незалежність мислення; усвідомлення особистісних та соціальних мотивів; об'єктивність суджень; усвідомлення взаємозв'язку емоцій і переконань; утримання від поспішних висновків; вільність у мисленні; старанність мислення; наполегливість у виконанні інтелектуальних завдань; впевненість у власних висновках.
Мікрокогнітивні	Порівняння та протиставлення абстрактних понять; точність і критичність висловлювань; аналіз і оцінка тверджень; аналіз і оцінка висновків; виділення інформації, що стосується конкретного питання; логічність пояснень, висновків і прогнозів; оцінка аргументованості висловлювань; здатність помічати суперечності у міркуваннях; аналіз прямих і непрямих наслідків подій або явищ.
Макрокогнітивні	Узагальнення без спрощення; порівняння аналогічних ситуацій, поглиблення знань у новому контексті; розширення світогляду: розгляд питання з різних сторін, висловлення різних аргументів і гіпотез; ясність положень, висновків та переконань; чіткість викладу, продуманий вибір слів; розробка критеріїв оцінки: визначення базових цінностей і норм; оцінка надійності інформації; глибина мислення: виділення ключових питань; аналіз аргументів, пояснень, переконань та гіпотез; формування та оцінка конкретних рішень; аналіз і оцінка людських вчинків і моделей поведінки; критичне сприймання інформації: розуміння суті та оцінка змісту; критичне слухання та діалогічне сприйняття; встановлення міжпредметних зв'язків; ведення «сократівської бесіди» через діалог; усвідомлення і оцінка переконань співрозмовника; міркування в діалозі: порівняння різних точок зору, підходів та гіпотез; діалогічне мислення: оцінка поглядів, підходів і гіпотез

Когнітивний компонент ґрунтується на характеристиці пізнавальних здібностей особистості. Застосування конкретних когнітивних знань підвищує ймовірність досягнення бажаного результату, а саме формування розвиненого критичного мислення особистості.

Таблиця 1.2

Структурні елементи критичного мислення

Компоненти	Ознаки	Зміст
Когнітивний	знання	усвідомлення сутності предмета з орієнтацією на розвиток критичного мислення; знання про природу та зміст критичного мислення;
Аналітичний	логічність	послідовність мисленнєвих операцій, обґрунтованість висновків, здатність робити узагальнення;
	рефлексивність	процес самопостереження та усвідомлення власних психічних станів;
	оцінка відповідності	визначення абсолютної або відносної цінності об'єкта чи проблеми;
Особистісний	толерантність щодо невизначеної ситуації	стримане ставлення до думок інших, неупередженість у оцінці людей та подій;
	скептицизм	сумнів у точності чи правильності будь-якого твердження;
	самостійність	здатність ставити мету, послідовно досягати її, брати відповідальність за власну діяльність, проявляти ініціативу та активно шукати шляхи розв'язання проблеми;
	прагматичність	уміння формувати власну систему дій і поглядів для досягнення практично корисних результатів;
	інтегративність	здатність поєднувати однорідні елементи в цілісну систему;
Діяльнісний	здатність до розв'язання проблем та висування конструктивних рішень	уміння долати зовнішні перешкоди задля досягнення мети;
	прогностичні вміння	володіння принципами організації та прогнозування дій;
	здатність до виявлення логічних помилок	знання законів логіки та вміння ними оперувати;
	здатність до діалогу	сформованість комунікативних навичок.

Аналітичний компонент охоплює такі форми мислення, як логічне міркування, рефлексивність та оцінка точності висловлювань.

Логічність мислення – уміння мислити точно та послідовно, уникати суперечностей у власних судженнях і виявляти логічні помилки [256.]. Логічність виступає важливою умовою розвитку критичного мислення, оскільки інформацію слід обробляти, керуючись принципами логіки.

У ході *рефлексивної діяльності* отримана інформація трансформується у внутрішні знання. Критичне мислення означає розгляд власного процесу мислення та пошук способів його оптимізації. Визначальним аспектом цього процесу є критичне мислення, результатом якого стає самовдосконалення та покращення мисленнєвих процесів через оцінку та корекцію власних розумових дій [295]. Рефлексія традиційно розглядається у контексті саморозвитку особистості. Важливо, щоб особистість могла ефективно використовувати набуті знання як у ординарних, так і у неординарних обставинах.

Визначення точності тверджень, тобто *оцінка*, дозволяє встановити абсолютну або відносну цінність будь-якого об'єкта чи проблеми. Без проведення такої оцінки розвиток критичного мислення неможливий. Багато науковців підкреслюють оцінювальний характер критичного мислення, відносячи процес оцінки до його ключових ознак.

Особистісний компонент відображає ті риси особистості, які сприяють розвитку критичного мислення. Ресурси особистості, яка навчається, розглядаються як сукупність її потенційних можливостей для самореалізації в діяльності. У зв'язку з тим, що особистість перебуває під впливом соціальних інститутів виховання, вона виступає справжнім суб'єктом, який, будучи відкритим до педагогічного впливу, засвоює його через власні внутрішні установки, переконання та цінності, здатні ефективно формуватися в межах особистісно-розвивального середовища.

Особистісний компонент включає такі елементи:

1. *Толерантність до ситуації невизначеності* – вміння стримано ставитися до думок і переконань інших, оцінювати людей і події без упередженості.

2. *Скептицизм* – критичне ставлення та сумніви щодо істинності й правильності будь-яких суджень.

3. *Самостійність* – якість особистості, що проявляється у здатності ставити цілі, послідовно досягати їх власними зусиллями, відповідально підходити до діяльності та проявляти ініціативу.

4. *Прагматичність* – уміння формувати власну систему дій та поглядів для досягнення практично корисних результатів.

5. *Інтегративність* – здатність поєднувати окремі однорідні частини та елементи в єдине ціле.

Діяльнісний компонент включає в себе навички, що сприяють розвитку критичного мислення:

1. *Уміння розв'язувати проблеми* та пропонувати конструктивні рішення – здатність усувати зовнішні перешкоди для досягнення поставленої мети.

2. *Прогностичні навички* – знання принципів планування та прогнозування.

3. *Здатність виявляти логічні помилки* – володіння законами логіки та вміння застосовувати їх на практиці.

4. *Вміння вести діалог і дискусію* – необхідна навичка для розвитку критичного мислення, адже через обговорення формуються істинні ідеї. Діалог може бути внутрішнім, коли особа обмірковує різні шляхи вирішення проблеми, або зовнішнім, коли враховується й аналізується думка інших учасників, наприклад, учителя або однолітків.

С. Векслер виділяє чотири *складові елементи* критичного мислення.

Перший – оцінка, яка може бути як позитивною, так і негативною, і формується внаслідок аналізу особливостей явища та виділення в ньому суттєвого. Позитивна оцінка може виявляти окремі недоліки, тоді як негативна – певні переваги. Це підкреслює діалектичний характер процесу оцінювання.

Другий елемент – обґрунтування оцінки, тобто формулювання аргументів, які пояснюють її походження.

Третій елемент – сукупність знань та позицій, що формують ставлення до явищ і предметів; це погляди, якими керуються під час оцінки.

Четвертий елемент – пропозиції щодо вдосконалення, спрямовані на поліпшення об'єкта або процесу [41].

Розширюючи погляди К. Костюченко, І. Кашуб'як, Р. Пола та Т. Хачумян і враховуючи предмет нашого дослідження, можна виділити наступні компоненти критичного мислення: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та емоційний.

Когнітивний компонент передбачає набуття знань у процесі діяльності, постановку та визначення мети і способів її досягнення, освоєння методів продуктивної роботи та ефективного здобуття знань, а також відмову від стереотипного мислення; включає такі риси, як допитливість, наполегливість і витримка.

Мотиваційний компонент характеризується прагненням до самоконтролю, своєчасного вирішення проблем та інтелектуального самовдосконалення.

Діяльнісний компонент охоплює вміння обґрунтовувати й доводити аргументи, спростовувати твердження, формувати гіпотези та робити висновки, а також здатність до співпраці та конструктивної взаємодії з іншими людьми.

Емоційний компонент передбачає як емоційні реакції так і загалом, емоційний стан особистості під час мисленнєвої діяльності, так і готовність усвідомлено враховувати думки та переконання інших людей, критично їх оцінювати та інтегрувати у процес прийняття рішень для ефективного досягнення цілей і виконання завдань.

Проаналізувавши структуру критичного мислення на основі досліджень Н. Вукіної, Н. Дементієвської, І. Сущенко, Д. Халперн, С. Терна, Дж. Хейбера та ін., можна виділити низку його функцій.

Регулятивна функція проявляється у свідомому контролі власних дій і їхньому спрямуванні на виконання завдань з урахуванням об'єктивних умов.

Оцінювальна функція полягає в здатності оцінювати власні та чужі думки й дії.

Функція ініціації характеризується вмінням виділяти серед суперечливих даних лише ті, які необхідні для виконання конкретного завдання у визначений момент.

Стимулювальна функція критичного мислення спонукає до потреби у нових знаннях і навичках, заохочує висування нових гіпотез, розвиток інтересу до самостійного дослідження та вдосконалення способів виконання завдань.

Коригувальна функція передбачає відбір потрібного матеріалу, пошук інформації та своєчасне виправлення помилок для досягнення бажаного результату. Наприклад, дитина може коригувати власну діяльність за допомогою педагога; її усвідомлене ставлення до результатів стає стимулом для майбутніх дій.

Прогностична функція орієнтована на майбутню діяльність. Дитина, яка здатна передбачати способи розв'язання проблеми, демонструє ознаки критичного мислення.

Моделювальна функція пов'язана з абстрагуванням і ідеалізацією та полягає у створенні моделей дій і очікуваних результатів. Компонентна структура критичного мислення наведена в додатку Г.

У результаті проведеного аналізу філософських і психолого-педагогічних джерел нами було визначено сутність та зміст поняття «критичне мислення» як особливого виду мисленнєвої діяльності. З'ясовано, що основними рисами критичного мислення є контрольованість, усвідомленість та цілеспрямованість. Повний цикл критичного мислення включає чотири взаємопов'язані етапи: аналіз, розуміння, оцінку та критику.

Структура критичного мислення охоплює когнітивний, аналітичний, особистісний і діяльнісний компоненти. Було окреслено ключові етапи критичного мислення: постановка проблеми, пошук і відбір інформації, чітка аргументація, прийняття рішень та рефлексія. Крім того, розглянуто афективні, мікро- та макрокогнітивні показники критичного мислення.

На основі таких властивостей, як усвідомленість та прагнення до самовдосконалення, були сформульовані принципи й компоненти критичного мислення. Уточнено дефініцію цього поняття як рефлексивної оцінювальної

діяльності суб'єкта пізнання, який володіє контрольованістю, самостійністю, обґрунтованістю, логічністю та цілеспрямованістю, і здійснює критичну обробку інформації з метою отримання достовірного результату, спираючись на логічні та творчі підходи.

Таким чином, наведене вище дозволяє зробити висновок, що критичне мислення є, з одного боку, сукупністю певних умінь і рис, притаманних особистості, а з іншого – процесом оцінювальної діяльності. Воно здійснюється у тісному взаємозв'язку з логічним та творчим мисленням і неможливе без рефлексії. Критичне мислення є незалежним, оскільки передбачає не лише формування власної позиції, але й уміння обґрунтовувати її за допомогою логічних доказів, а також розробляти альтернативні способи розв'язання конкретної проблеми.

Підсумовуючи, можна зазначити, що поняття «критичне мислення» відображає складний інтелектуально-психолого-педагогічний феномен. Воно являє собою комплексну рефлексивну та оцінювальну діяльність суб'єкта пізнання, який володіє контрольованістю, самостійністю, обґрунтованістю, логічністю, цілеспрямованістю та рефлексивністю, здатний формулювати проблеми і спрямовувати свою діяльність на критичну обробку інформації з метою отримання достовірних результатів, використовуючи логічні та творчі підходи.

У результаті аналізу наукової літератури визначено мету, етапи, принципи, показники та функції критичного мислення. Схарактеризовано еволюцію поняття «критичне мислення», починаючи з часів Сократа, Платона, Арістотеля та сягаючи сучасності. Доведено, що основною та беззаперечною метою формування основ критичного мислення є формування мисленнєвих операцій, а саме: здатності до аналізу, структурованої роботи з інформацією та ухвалення правильних рішень.

Отже, в результаті аналізу наукових праць, присвячених вивченню особливостей розвитку критичного мислення за кордоном та в Україні доходимо таких висновків: сучасний етап розвитку КМ характеризується тим, що активно розвиваються теорії, концепції розвитку критичного мислення в школах та університетах США, в деяких університетах Європи. Закордонні теорії та концепти щодо КМ яскраво представлено в філософській і психолого-педагогічній науці. В

Україні інтенсифікувалися процеси вивчення, усвідомлення та впровадження в практику школи, деяких університетів методик та технологій КМ. Підкреслимо, що формування основ критичного мислення саме в дошкільному віці докладно не вивчалось та не впроваджувалося в практику закладів дошкільної освіти.

Беручи до уваги, що «...сучасна концепція критичного мислення розвивається у двох напрямках: логічному та освітньо-педагогічному» [189, с.90] у нашому дослідженні основну увагу ми зосереджуємо на освітньо-педагогічному напрямі.

У зв'язку з актуальністю та затребуваністю досліджуваної проблематики, нерозробленістю її теоретико-методичних засад, необхідно проаналізувати проблему формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності у психолого-педагогічній науці та практиці. Про це піде мова в наступному підрозділі.

1.2. Проблема формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в психолого-педагогічних дослідженнях

Головним завданням сучасної освіти є формування особистості, що володіє «мисленням вищого порядку», яке передбачає критичний підхід. Серед його ключових ознак — уміння аналізувати та оцінювати твердження й факти, що стосуються будь-якого об'єкта чи явища, формувати об'єктивні висновки та приймати обґрунтовані рішення на основі опрацьованої інформації, а також здійснювати рефлексивні дії щодо власної діяльності [23, с.16]. Людина з критичним мисленням вирізняється впевненістю у власних силах, ефективністю, здатністю глибоко аналізувати інформацію, особливим ставленням до її сприйняття та стійкістю до психологічного впливу.

Критичність, як ключова властивість мислення та важливий аспект діяльності, має особливе значення у розвитку розумових здібностей дітей. Дослідження проявів критичного мислення у старших дошкільників належить до пріоритетних завдань психолого-педагогічної науки. Зокрема, в Державному стандарті дошкільної освіти (2021) підкреслюється, що зв'язок між дошкільною та початковою ланками освіти забезпечується через формування наскрізних умінь. Однією з таких спільних

компетентностей дитини є здатність до критичного мислення, вміння вирішувати завдання проблемного характеру та ефективно взаємодіяти в колективі [9].

Критичність мислення, що формуються на початкових етапах соціалізації дитини, виступає як особистісне утворення, що впливає на подальший розвиток мисленнєвої діяльності. Критичність при цьому виступає як важливий індивідуальний психологічний маркер, який чинить вплив на інтелектуальну діяльність та вміння легко адаптуватись до оточуючого світу, підкреслює актуальність проблеми формування базових основ критичного мислення вже у дошкільному віці. Процес формування критичного мислення є складним і спрямований на становлення творчої та активної особистості, здатної ефективно розв'язувати завдання соціального, культурного та індивідуального характеру, збагачувати інтелектуальний досвід дитини, водночас зберігаючи цінність і унікальність дошкільного дитинства [9].

Теоретичні основи дослідження склали праці І. Беха, В. Дюкова, Н. Гавриш, В. Кременя, С. Максименка, Т. Піроженко, Л. Пилипчатіної, Пометун І. Починкової, І. Сущенко. В. Сухомлинського. Проблематика мислення як творчої діяльності розкрита у працях І. Грузинської, В. Дихти-Кірфф, О. Дронової, О. Кононко, О. Семенова та ін.

Проблематика теоретичних основ формування критичного мислення розкривається у працях А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, С. Ладивір, Т. Піроженко, О. Пометун, С. Терна, О. Тягло, Г. Цветкової, О. Удоди та інших дослідників. Великий внесок у вивчення проблеми розвитку критичного мислення зробили зарубіжні дослідники, серед яких Д. Брунер, Дж. Гілфорд, А. Кроуфорд, М. Ліпман, К. Мередіт, С. Метьюз, Д. Рассел, Ч. Темпл, Д. Халперн та Дж. Чафф. Як зазначає М. Починкова, концепції критичного мислення в сучасній педагогічній теорії сформувалися під впливом здобутків американських психологів: Дж. Андерсона, Р. Стернберга, Д. Халперн, Дж. Брунера, С. Міллера, Д. Надлера, Р. Солсо та інших учених [191, с. 67]. Водночас суттєвий внесок у розроблення теоретичних і методичних засад критичного мислення здійснили й українські науковці: Н. Гавриш,

А. Богуш, Н. Березанська, В. Бондар, Т. Воропай, І. Кожуховська, К. Крутій, А. Ліпкін, В. Паламарчук, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та інші.

Науковий дискурс України з приводу критичного мислення є порівняно новим. Так, М. Починкова на основі аналізу психолого-педагогічної літератури та сайтів, присвячених проблемі формування критичного мислення, робить висновок, що український науковий дискурс, присвячений проблемі критичного мислення, представлений переважно публікаціями у фахових періодичних виданнях, окремими дисертаційними дослідженнями, а також методичними напрацюваннями — навчально-методичними посібниками, дистанційними курсами та іншими освітніми ресурсами, розміщеними на різних платформах [192, с. 79].

Розвитку критичного мислення сучасних здобувачів вищої освіти присвячено дисертації І. Горохової, Л. Кієнко-Романюк, М. Починкової, С. Терна.

Інноваційні технології формування критичного мислення презентовано в навчально-методичних посібниках І. Баранової, В. Козири, В. Макаренко, Л. Пилипчатіна, О. Пометун, І. Сущенко, С. Терна, О. Тягло, Л. Ямшикової.

Проблему формування та необхідності навчання критичного мислення розглядали у своїх працях такі науковці й педагоги, як Н. Гавриш, О. Кононко, К. Крутій, Н. Кудикіна, Т. Піроженко, Л. Рибак, В. Сінельников, С. Векслер та інші.

Досі залишається актуальною й затребуваною думка видатного американського філософа та педагога Дж. Дьюї, який зазначав, що основна мета освіти полягає у розвитку критичного способу мислення особистості. Саме це мислення дає людині змогу адекватно оцінювати нові життєві обставини, усвідомлювати їхні виклики та виробляти ефективні стратегії подолання проблем, які в них приховані [271, с. 7]. Сьогодення характеризується жвавим інтересом до презентованого поняття. Так, ще раз звертаючись до концепції Р. Пола, нагадаємо, що існує третій рівень сучасних уявлень про критичне мислення. Яскраво характеризує цей рівень відома дослідниця критичного мислення О. Пометун, яка у своїй статті «Критичне мислення як педагогічний феномен» доводить, що більшість сучасних трактувань дефініції «критичне мислення» ХХІ століття є, по суті, модифікацією раніше сформульованих підходів, які були розглянуті нами вище..

О. Пометун, аналізуючи становлення та розвиток цього феномену, підкреслює, що характерною рисою даного етапу наукових пошуків є прагнення більшості дослідників не лише сформулювати та обґрунтувати визначення поняття, а й адаптувати його тлумачення до досягнення конкретних педагогічних завдань або реалізації певної освітньої моделі. Нині можна стверджувати, що існує низка усталених характеристик критичного мислення та критичного мислителя, розроблених у межах кількох наукових шкіл, присвячених вивченню розвитку критичного мислення, на яких ґрунтується переважна більшість сучасних досліджень у цій галузі. [182]. Наведемо декілька виокремлених О. Пометун визначень, які відображають сучасні тенденції розвитку феномену «критичне мислення» в психолого-педагогічних дослідженнях.

Американські дослідники Дж. Стіл, Ч. Темпл, К. Мередіт та С. Уолтерз створили посібник, присвячений розвитку критичного мислення у дітей. Його основу становлять психолого-педагогічні дослідження Л. Виготського та Ж. Піаже щодо розвитку мислення й мовлення, діалогічні концепції культури М. Бубера, М. Бахтіна та В. Біблера, а також ідеї педагогіки співпраці Ш. Амонашвілі. У посібнику автори описують конкретні методи та прийоми, спрямовані на формування критичного мислення. [176].

Огляд психолого-педагогічних джерел (О. Белкіна-Ковальчук, О. Пометун, С. Терно, І. Кашуб'як та ін.) показує, що сучасні дослідження з розвитку та формування критичного мислення здебільшого зосереджені на школярах, починаючи з початкової школи та на дослідженні дорослих.

Дослідження, присвячені різним аспектам формування логічних навичок дітей, розвитку їх логічного мислення, координації пізнавальної активності, були проведені О. Барабаш, О. Глинянок І. Білою, С. Векслер, Н. Маценко, І. Глазковою, С. Гусєвою, І. Кашуб'як, Л. Кієнко-Романюк, Т. Мошковською, Н. Ларіоною, О. Руденко та ін. Дослідження розвитку логічного мислення, інтелектуальної діяльності дітей дошкільного віку здійснювали Л. Артемова, А. Богуш, Т. Жаровцева, Л. Жулідова, І. Кіндрат, К. Крутій, О. Кудрявцева, О. Кухарчук,

І. Княжева, І. Любченко, О. Лютко, О. Нікітіна, С. Сковорцова, Т. Поніманська, Л. Рожанська, Т. Степанова та ін.

Проблему формування логіко-математичної компетентності досліджували Л. Березовська, М. Зайцев, К. Крутий, В. Кузьменко, М. Машовець, В. Старченко та інші.

Таблиця 1.3.

Сучасні тенденції розвитку феномену «критичне мислення» в психолого-педагогічних дослідженнях (за О.Пометун)

Автор	Основна дефініція
Crawford, Saul, Mathews, MaKinster, 2002) [3,с.152]);	Погляд на мислення передбачає акцент на здатності людини формувати власні судження чи ідеї та обґрунтовувати їх переконливими аргументами. Прояв критичного мислення виявляється тоді, коли особа усно або письмово подає власну інтерпретацію подій чи інформації й підкріплює її логічними доказами. Водночас рецептивне застосування критичного мислення полягає у вмінні аналізувати й оцінювати аргументацію інших.
(Elder, 2007) [10];	Мислення, що ґрунтується на саморегуляції та внутрішній дисципліні, спрямоване на досягнення максимальної глибини й об'єктивності міркувань, а також відкритості до нових ідей.
(Paul, Elder, 2009) [19,с.2];	Критично мислячі особи чітко усвідомлюють мету та зміст поставленого питання; звикли перевіряти достовірність отриманих даних, робити переоцінку висновків і переглядати усталені погляди. Вони прагнуть до ясності, точності, конкретності й релевантності своїх міркувань, намагаються глибоко проникнути в суть проблеми, дотримуватися логічності та об'єктивності. Такі люди послідовно застосовують інтелектуальні норми й вимоги до власного мислення, розвиваючи при цьому свої розумові здібності.
Jerkovic, 2014) [14	Уміння досліджувати й оцінювати власне мислення з метою його системного вдосконалення. Людина, яка мислить критично, уміє ставити важливі життєві запитання та коректно їх формувати, цілеспрямовано добиратиме й аналізує релевантні дані, робить обґрунтовані висновки, зберігає відкритість у судженнях і здатна ефективно вирішувати складні завдання.
(Stedman, 2017) [21]).	Мислення, що спирається на саморегуляцію, внутрішній контроль і здатність до самокорекції; воно передбачає наявність самодисципліни, щоб критично оцінювати нову інформацію та безперервно переосмислювати отримані результати.
Пометун О.	Це особливий різновид мислення, що вирізняється активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та здатністю до рефлексії. У межах навчального процесу він передбачає формування в людини уміння визначати й окреслювати проблему, здійснювати аналіз, синтез і критичну оцінку інформації з різних джерел, висувати можливі варіанти вирішення та зважувати їх ефективність. Такий тип мислення дає змогу обирати оптимальний спосіб розв'язання завдання або власну позицію щодо нього, обґрунтовувати свої судження, приймати усвідомлені рішення й діяти відповідально.

Таким чином, огляд психолого-педагогічних джерел вказує на недостатню вивченість проблеми формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, що підкреслює її актуальність та потребу у подальшому вивченні.

Дошкільний період є надзвичайно значущим етапом у житті людини, оскільки саме тоді активно формуються рухові, комунікативні, когнітивні, емоційні та соціальні навички, необхідні для пізнання навколишнього світу, взаємодії з ним та всебічного розвитку особистості. З погляду когнітивного розвитку особливо важливим є процес формування мислення у дітей дошкільного віку.

Проблема розвитку мислення, зокрема критичного, є важливою складовою сучасної педагогічної науки і досліджується багатьма науковцями, серед яких Н. Гавриш, К. Крутій, О. Бережна, Т. Грицишина, І. Любченко, Т. Піроженко, І. Підлипняк, О. Пометун та ін.

У своїй роботі «Розумне виховання сучасних дошкільнят» Н. Гавриш і О. Брежнєва підкреслюють, що розвиток емоційної, когнітивної та вольової сфери дитини сприяє формуванню довільності – здатності свідомо контролювати власну поведінку та приймати осмислені рішення [62]. Сучасна науковиця К. Крутій виокремлює метод едьютейнмент як інноваційний підхід до розвитку розумових здібностей дитини. Цей метод поєднує елементи гри з активними інтерактивними навчальними практиками, стимулюючи пізнавальну мотивацію та сприяючи партнерській взаємодії між педагогом і дитиною (К. Крутій, 2017). Важливим досягненням авторки стало створення альтернативної програми «STREAM-освіта дошкільників, або Стежинки у Всесвіт», яка спрямована на розвиток творчих здібностей дітей, їхніх технічних навичок та формування базових умінь продуктивного й критичного мислення. У центрі освітнього процесу перебуває обдарована дитина, яка активно проявляє ініціативу, приймає самостійні рішення та досягає нових рівнів пізнавальної діяльності [126].

Відома вчена, дослідниця критичного мислення. Ось перефразований варіант тексту: О. Пометун підкреслює, що критичне мислення ефективніше розвивається у дітей через роботу з конкретним змістовим матеріалом, а не як окремий набір умінь та навичок, що подається педагогом ізольовано. [183, с. 101].

Останнім часом сучасні дослідники активно приділяють увагу розвитку критичного мислення дітей. Зокрема, автори програми «Дошкільнятам – освіту для сталого розвитку», Н. Гавриш, О. Пошетун реалізують розвиток критичного мислення через власну інноваційну програму. Н. Гавриш та О. Хартман вдалися до реалізації, створивши програму розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт». Вартою уваги є також парціальна програма К. Крутій «STREAM-освіта для дошкільнят».

В українській психолого-педагогічній науці останнім часом з'являється низка прикладних досліджень, які зосереджені на практичних аспектах впровадження та застосування інноваційних технологій, методик і прийомів розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку в освітньому процесі закладів дошкільної освіти.

Зупинимося на цих дослідженнях детальніше.

Випуски журналу «Методична скарбничка вихователя» за весь 2021 рік присвячено прикладним аспектам формування критичного мислення дітей дошкільного віку. Різноманітність тем кожного випуску журналу свідчить про актуальність і затребуваність проблематики: «Земля, земляни, мешканці Землі, природоцільна поведінка», «Небо, люди в небі, небесні тіла, птахи. Небесні явища», «Сонце, сонечко, «Сонячні люди», небесне світло, сонце в людині», «Океан широкий і глибокий, водойми, морські мешканці, мешканці океану, моряки», «Сім'я, родина, батьки і діти, сімейки у тварин, сімейний портрет» тощо. Кожен випуск журналу містить поради, методичні розробки, починаючи від методичної кухні до аналізу закордонного досвіду (Н. Англічанова, О. Безсонова, Н. Гавриш, О. Грушко, та ін) [3; 14;60;74;75].

Такі автори, як О. Волошенюк, В. Іванова, Г. Дегтярьова, критичне мислення розглядають у зв'язку з медіаграмотністю. У посібнику «Медіаграмотність і критичне мислення в закладі дошкільної освіти» автори висвітлюють ключові принципи та закономірності медіаосвіти дітей дошкільного віку. У посібнику запропоновано парціальну програму «Медіадошкільник», яка охоплює медіаосвітню діяльність для дітей старшого дошкільного віку (6 років), а також «Практикум з медіаграмотності для дітей 5–6 років», «Методичні матеріали для проведення

тренінгів із підготовки вихователів дошкільних закладів на тему «Основи методик розвитку критичного мислення та значення медіаграмотності для сучасної дитини». Сучасні дошкільники в посібнику представлені як «активні споживачі медіаінформації». Заклади дошкільної освіти мають забезпечувати формування базових навичок медіаграмотності у дітей, навчати їх критично оцінювати інформацію з інтернету, телебачення чи друкованих джерел, аналізувати отримані дані та робити усвідомлений вибір під час споживання медіапродукції [160, с.17].

Прикладом практичної реалізації методів і прийомів формування критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку є використання робочого зошита «Навчальний календарик розвитку критичного мислення» для дітей 5–6 років під редакцією Н. Степанової. Ця методична розробка побудована у вигляді календаря: матеріали структуровані за тематичними розділами, кожному з яких присвячено три місяці, і включають мінітексти, проблемні запитання та розповіді [216].

Вдалою спробою розкрити поняття «критичне мислення» та впровадити ефективні методи його формування в освітній процес закладів дошкільної освіти є посібник «Критичне мислення на кожний день» О. Кухарчук, де аргументовано розкрито основні теорії, види та принципи критичного мислення; окреслено технології критичного мислення та основні когнітивні викривлення, що можуть стати перешкодою на шляху становлення особистості людини [140].

З'являється і науково-популярна література, присвячена проблемі формування критичного мислення дітей дошкільного віку та орієнтована безпосередньо на допомогу батькам. Таким прикладом є добірка нестандартних цікавих завдань Вікторії В'юнїк «Думай сам», які можна виконувати з дітьми під час прогулянки, відвідування магазинів тощо. На думку авторів, такі вправи, що презентовані в книзі, формують навички критичного мислення та вміння дитини приймати виважені рішення [56].

Опосередкованість мислення проявляється через попередній досвід та нерозривний зв'язок із мовленням, адже думки не виникають поза мовною формою. Дослідження розвитку мислення у дітей старшого дошкільного віку, проведені такими відомими науковцями, як І. Бех, А. Богуш, В. Бондар, В. Кремень,

О. Пометун та Ж. Піаже, демонструють тісний взаємозв'язок мислення і мови, які утворюють єдину систему. Мова виступає інструментом формування та трансформації думки і водночас дозволяє передавати її іншим. Водночас мислення і мовлення не є тотожними: перше є пізнавальним процесом, тоді як друге – процесом вербалізації думок.

Ж. Піаже підкреслював, що практична діяльність неможлива без мислення, і наголошував на важливості маніпуляцій з предметами та експериментів з ними з боку дитини. Він зазначав, що розвиток пізнавальних і мисленнєвих процесів ґрунтується на попередньому досвіді, який формується через практичні дії з об'єктами.

Поняття «мислення» та «критичне мислення» перебувають у тісному зв'язку з категорією «інтелект».

Інтелект (лат. *intellectus* – розум, пізнання, усвідомлення) розглядається як відносно стабільна система розумових здібностей особистості, яка оцінюється через рівень розвитку ключових пізнавальних процесів, зокрема сприйняття, пам'яті, уяви та інших когнітивних функцій [85].

Згідно з концепцією розвитку інтелекту Ж. Піаже, виділяють чотири основні стадії: сенсомоторну, доопераційну, стадію конкретних операцій та стадію формальних операцій (Ж. Піаже, 1992). Для старшого дошкільного віку характерна доопераційна стадія (2–7 років), яка відповідає наочно-образному мисленню. На цьому етапі уявлення дитини про навколишній світ формуються через спостереження за явищами та подіями та власні експерименти. Мислення дитини на цій стадії обмежене егоцентризмом, центрацією та безповоротністю.

Перехід між стадіями розвитку мислення відбувається послідовно і є незворотним процесом. Водночас різні види мислення не зникають із віком і можуть використовуватися людиною в будь-якому віковому періоді, залежно від характеру поставленого завдання.

Ж. Піаже, визначаючи стадії розвитку інтелекту, виокремлює також три етапи формування мислення у дітей:

I етап – аутистичне мислення (0 – 2-3 роки), яке проявляється через маніпуляції з предметами, дитячі образи, уявлення та фантазії;

II етап – егоцентричне мислення (2-3–11-12 років), коли явища та об'єкти навколишньої дійсності сприймаються переважно через призму власного досвіду та проєкції себе;

III етап – соціалізоване мислення (від 12 років), яке виражається у мовленні, підпорядковане принципам реальності та спрямоване на пізнання й активне перетворення світу.

Перехід між етапами визначається способами організації та тлумачення отриманої інформації. Зі зміною етапів розвитку мислення змінюється й характер сприйняття навколишньої дійсності [296].

Розвиток мислення у дітей старшого дошкільного віку відбувається поступово й здійснюється через предметну діяльність, взаємодію з іншими людьми та засвоєння соціального досвіду. Сучасні нейрофізіологи вважають, що символічні образи, знаки дитина засвоює пізніше, аніж реалістичні. Це відбувається поступово. На думку Т. Візель, домінантну роль тут відіграють казкові образи: «Вони предметні, але вигадані, тому можуть стати для дитини своєрідними «місточком» до неісконічного мислення (абстрактне, некартинне мислення). Дитина, позбавлена в ранньому та дошкільному дитинстві казок, відстає в майбутньому при засвоєнні літер, цифр тощо. Таким чином символічна діяльність базується на предметній. Для нашого дослідження суттєвим є те, що «навіть у разі відсутності можливості безпосереднього візуального сприйняття предметів активізуються тактильний аналізатор (стереогноз), слуховий та інші сенсорні системи». Переступити через цей етап предметного пізнання неможливо. Інакше гальмується перехід до етапу розвитку, коли активно дозрівають інтелектуально-мнестична, вольова, емоційні сфери, що характеризуються великою складністю.

Символічні функції мають менше визначене мозкове представництво, на відміну від різних видів гнозиса та праксиса. Вони відбуваються за рахунок сумісної діяльності практично всього мозку або ж більшої його частини. До таких функцій прийнято зараховувати:

- свідомість і мислення;
- емоції, увагу, волю, поведінку;
- пам'ять» [42, с. 31].

Цікаво і відповідає нашим поглядам твердження Н. Степанової про те, що «...з урахуванням анатомо-фізіологічних та психологічних особливостей старших дошкільників наочно-дійове мислення поступово доповнюється образним. Маючи певний соціальний досвід – знання про предмети, особливості їх використання тощо – діти цього віку починають мислити за допомогою уявних образів, прогножуючи дії та їхні наслідки. Наприклад, дитина може замінити один предмет іншим для досягнення мети або зрозуміти взаємозв'язок між предметами. Таким чином, розвиток наочно-образного мислення водночас є початком формування критичного мислення, адже в цих процесах дитина використовує операції аналізу, порівняння та конкретизації» [216, с. 270].

Отже, розвиток мислення дитини дошкільного віку відбувається поступово, завдяки активній пізнавальній діяльності, спілкуванню, засвоєнню цінностей, законів людства. Схарактеризовані нижче види мислення висвітлюють послідовну динаміку розвитку пізнавальних здібностей дитини.

Наочно-дієве мислення – базується на безпосередньому сприйнятті предметів і передбачає розв'язання завдань через практичну діяльність. Воно дає змогу усвідомлювати зв'язки між явищами, що відбуваються послідовно або одночасно. Це найраніша форма мислення, яка з'являється у дитини вже в перший-другий рік життя, ще до розвитку мовлення. На цьому етапі дитина взаємодіє з предметами та практично спілкується з іншими людьми, насамперед із близькими.

Наочне-образне мислення – характеризується опорою на уявлення та образи. Завдання виконуються через сприйняття або уяву, формуються схеми та моделі у свідомості дитини, що дозволяє виконувати дії на основі внутрішніх уявлень. На цьому етапі відбувається перше елементарне узагальнення: дитина створює наочні асоціації, орієнтуючись на емоційно яскраві деталі, які привертають її увагу. Наочно-образне мислення проявляється особливо чітко у дітей середньо-старшого дошкільного віку, разом з тим, наочно-дійове мислення не зникає, але відходить на

другий план, а взаємозв'язок між мисленням і практичною діяльністю стає менш безпосереднім, ніж раніше. Отже, у дітей старшого дошкільного віку мислення здійснюється переважно через наочні образи, тоді як усвідомлені поняття ще не сформовані. Дослідники виділяють дві стадії мислення: допонятійну та понятійну. Мислення дошкільників відрізняється від дорослого тим, що перебуває на допонятійній стадії: їхні судження конкретні, стосуються одиничних предметів і часто ґрунтуються на аналогіях, оскільки основну роль відіграє пам'ять.

Характерною рисою мислення дитини дошкільного віку є егоцентризм: до середнього дошкільного віку дитина не здатна оцінити ситуацію з точки зору іншого, часто сприймає події лише через власну позицію. Логіка дитини на цьому етапі характеризується нечутливістю до суперечностей, синкретизмом (тенденцією пов'язувати все зі всім), трансдуктивним мисленням (перехід від окремого часткового до іншого, мінаючи загальні закономірності) та відсутністю усвідомлення збереження кількості. За умов нормального інтелектуального розвитку відбувається закономірний перехід: допонятійне мислення на основі конкретних образів поступається місцем понятійному, абстрактному мисленню, що оперує поняттями та формальними логічними операціями. [52, с. 52].

Ці типи мислення проявляються через різні форми: поняття, судження та умовиводи.

Поняття – форма мислення, яка дозволяє пізнати та узагальнити істотні властивості предметів і явищ навколишнього світу, без яких вони не можуть існувати.

Судження – форма мислення, що відображає взаємозв'язки між предметами та явищами, їхніми ознаками або властивостями у словесній формі.

Умовивід – форма мислення, у якій на основі одного або кількох істинних суджень робиться висновок про нове.

У сукупності ці форми мислення відображають особливості мисленнєвої діяльності, відповідають законам логіки, забезпечують адекватний хід розумових процесів і сприяють точному відтворенню об'єктивної реальності [215, с.157-161].

Л. Виготський виділяв п'ять етапів у процесі формування понять. Для нашого дослідження важливими є три етапи, які стосуються дошкільного віку:

I етап (2-3 роки) – характерний синкретизмом мислення дитини;

II етап (3-4 роки) – з'являється ланцюжок попарних подібностей між предметами;

III етап (дитина початкової школи) – здатна згрупувати предмети за схожістю без усвідомленого виокремлення та озвучування ознак, притаманних всім згрупованим предметам [46].

Таким чином, розвиток мислення дитини проходить шлях від оперування конкретними образами до словесного вираження абстрактних понять.

Мислення невідривне від практичної діяльності. Мислення дитини розвивається у процесі практичної діяльності та з ускладненням її форм. Пізнання навколишнього світу дитиною відбувається за допомогою предметно-маніпулятивної діяльності з опорою на мисленнєві операції. Для старших дошкільників знайомство з предметами та явищами навколишньої дійсності, виконання операцій із ними та аналіз отриманої інформації потребує спеціальних умінь і навичок, а також розвитку наочно-образного мислення, яке дозволяє виконувати завдання уявно, без безпосереднього контакту з предметами (А. Запорожець, 1986).

У нашому дослідженні ми підкреслюємо, що розвиток і функціонування головного мозку у дітей значно відрізняється від цього процесу у дорослих. Останні дослідження (...) свідчать про те, що в дітей активними є мозковий стовбур і середній мозок, які відповідають за пробудження, серцебиття, відчуття апетиту та насиченості, сон тощо. У дорослої людини основною робочою зоною є лімбічна система та кора головного мозку, яка відповідає за конкретне мислення, осмислену й емоційно насичену поведінку [230, с. 85].

У дитини старшого дошкільного віку зростає специфічність реагування різних зон головного мозку. Таким чином, цей період відзначається «...якісними змінами в мозковій організації процесів сприйняття та уваги» і розглядається як чутливий етап у розвитку когнітивних (пізнавальних) функцій. До кінця

дошкільного віку у дітей спостерігається зменшення проявів біоелектричної активності мозку, що, ймовірно, пов'язано з поступовим згортанням первинних форм предметної діяльності у процесі вікового розвитку. Таким чином, у віці шести років природне та соціальне оточення створюють умови для доцільності та ефективності цілеспрямованого й систематичного навчання дітей [230, с. 89].

Зі збагаченням досвіду, накопиченням знань та розвитком мовлення у дітей старшого дошкільного віку починає формуватися словесно-логічне мислення. Вони вже можуть уявляти дії та прогнозувати їхні наслідки розумово. Великий обсяг нової інформації потребує від дитини застосування різних розумових операцій — аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, класифікації та систематизації — що здійснюються за допомогою внутрішнього мовлення та є складовою розвитку критичного мислення.

Аналіз – процес розділення об'єкта на складові частини з метою вивчення кожної з них і розгляду предмета з різних точок зору.

Синтез – об'єднання окремих елементів або аспектів у єдине ціле для виявлення взаємозв'язків і здобуття нових знань про об'єкт.

Абстрагування – виділення однієї суттєвої властивості об'єкта та відокремлення її від другорядних ознак.

Узагальнення – об'єднання предметів за спільною суттєвою ознакою; узагальнення за значущими характеристиками є основою формування понять.

Класифікація – систематизація об'єктів за визначеними ознаками або характеристиками, наприклад, за видами чи родовими ознаками.

Систематизація – організація та структурування груп об'єктів на підставі їх спільних ознак. [156, с. 290-291].

Розумові операції взаємопов'язані, і їхнє значення проявляється лише у взаємодії: аналіз поєднується із синтезом, порівняння – з узагальненням, абстрагування – з конкретизацією тощо.

Аналізуючи поняття «мислення», «критичне мислення дитини старшого дошкільного віку» треба зробити акцент і на досягненнях сучасної нейропсихології, бо тільки на інтеграції різних аспектів сучасної науки можна досягти об'єктивного

аналізу формування базових навичок критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Звернемо увагу на основні принципи роботи лівої та правої півкуль головного мозку. Так, права півкуля головного мозку грає субдомінантну роль і функціонує за принципом безпосереднього чуттєвого та цілісного відображення дійсності. У ранньому онтогенезі права півкуля є домінантною і тільки поступово віддає своє владу лівій півкулі. Отже, на думку вчених, принципом функціонування правої півкулі є цілісність. Тобто, права півкуля не може здійснювати операцій аналізу та синтезу, які є вельми необхідними для розвитку та функціонування мозку. Вчені (Т. Візель, М. Зеєв-Вольф, Н. Туфі, Г. Стівен) розуміють цілісність роботи правої півкулі як непереривність (континуальність), що є відображенням нерозчленованого, гештальтного характеру правопівкульного механізму мислення. Ліва півкуля функціонує дещо за іншими принципами абстрагування від чуттєвих стимулів. Головний спосіб діяльності лівої півкулі – лінійність, дискретність, усвідомленість, тенденції до створення схем, класифікацій, понять, суджень тощо. У всіх людей принцип діяльності лівої півкулі однаковий, але різняться кількісними характеристиками. Повертаючись саме до старшого дошкільного віку, в ракурсі нашої проблематики дослідження нам важливо акцентувати увагу на тому факті, що ліва півкуля стає домінантною на певному етапі онтогенезу. Отже, старший дошкільний вік – це вік, у якому відбувається лівопівкульна латералізація (процес переходу функцій від правої до лівої півкулі). Наприклад, схематичне зображення предмету чи літери отримує лівосторонню латералізацію в 6-7-ми річному віці. Американський дослідник мозку М. Кінсбурн вважає, що на психічний розвиток дитини цього віку негативно впливає як прискорена, так і гальмівна лівопівкульна латералізація багатьох функцій. Прискорена латералізація веде до збіднення правої півкулі: дитина втрачає все те, у що можна повірити тільки в дошкільному дитинстві. Це непоправні втрати, такі як віра в казку, в чудо тощо. Досвід засвідчує, якщо дитина не повірить у казку в дошкільному віці, то вона не повірить у неї ніколи. Це водночас, на думку вченого, позбавить дитину тієї емоційної підтримки у складні часи життя, яку ми називаємо надією.... Крім того, мислення рано дозрілої у двопівкульному розумінні дитини

часто буває логічно нормативним, «сильним», але без нюансів, не яскравим. Бідність правої півкулі позбавляє дитину творчого імпульсу, а, спираючись тільки на логіку, неможливо створити щось нове. Як наслідок, ми не можемо говорити й про сформованість основ критичного мислення [291].

Отже, про сформованість, гармонійне формування основ критичного мислення можна говорити тільки в ракурсі сенситивних періодів, а старший дошкільний вік є визначальним для презентованих процесів з погляду нейропсихології, нейропедагогіки та нейрофізіології. Отже, у своєму дослідженні ми орієнтуємося на фундаментальні основи психолого-педагогічних наук, відповідно до яких :

- на функціонування мозку дитини йде 50 % кисню (на функціонування мозку дорослої людини – 20 %);

- у дітей старшого дошкільного віку спостерігається підвищена засвоюваність морально-етичних норм і правил поведінки та до досягнення цілей і опанування методами систематичного навчання [230, с. 89; 80];

- особливої значущості саме в цей період дошкільного дитинства набуває розвиток критичного мислення, цілеспрямований вплив для його формування з боку дорослих;

- головні напрями розвитку мислення у старших дошкільників проявляються вдосконаленням наочно-дійового мислення, розвитком наочно-образного та зародженням словесно-логічного мислення, пов'язане з розвитком мовлення та також засвоєння базових наукових понять [230, с. 91], що складає необхідне підґрунтя для формування критичного мислення та, відповідно, відображення дійсності без когнітивних викривлень.

Критичне мислення є складним процесом розумової діяльності, що потребує постійного актуалізування вже набутих знань та навичок. На думку В. Макаренка та О. Туманцової, ефективний розвиток критичного мислення можливий за умови включення в навчальний процес завдань, що сприятимуть розв'язанню близьких дітям життєвих ситуацій, смистійному прийняттю рішень та мінню застосовувати набуті знання в повсякденному житті. Таким чином, особливу цінність мають не

просто формальні знання, а практичні способи дій у реальному житті [3, с. 56]. Отже, критичне мислення ми визначаємо як систему суджень, що дає змогу здійснювати аналіз.

У нашому дослідженні важливим є погляд О. Нікітіної, яка визначає критичне мислення дитини дошкільного віку як «...систему суджень, що дозволяє аналізувати інформацію так, щоб на її основі можна було прийняти раціональне рішення щодо розв'язання проблеми. Для дошкільника критичне мислення є складним розумовим процесом, що починається з отримання інформації та завершується виробленням усвідомленого рішення і власного ставлення. Воно проявляється у вмінні ставити нові запитання, формулювати аргументи та відстоювати свої думки, робити реалістичні висновки. Це здатність не лише аналізувати та інтерпретувати інформацію, а й логічно й обґрунтовано відстоювати власну позицію» [169].

О. Шквир та Л. Ксьондзик розглядають критичне мислення як самостійний логічний процес, спрямований на прийняття рішень людиною через застосування інтелектуальних і комунікативних методів [257]. Слід погодитися з дослідниками, які наголошують, що критичне мислення не зводиться до виявлення недоліків, а полягає у здатності визначати проблему та розробляти ефективну стратегію її розв'язання [10, с. 3–7].

Таким чином, можна зробити висновок, що *мислення дітей старшого дошкільного віку являє собою процес опосередкованого та узагальненого відображення дійсності, який базується на мисленнєвих діях і операціях та спрямований на пошук і виявлення суттєво нових закономірностей.*

Ряд учених акцентують увагу на генетичному зв'язку інтелектуальних операцій із практичними діями. У цьому контексті нам цікава концепція поетапного формування розумових дій, спрямована на об'єктивне вивчення процесів виникнення психічних явищ. Така концепція дала можливість об'єктивно проаналізувати, як на основі формування розумової дії виникають психічні явища — образи, поняття, дії (див. таблицю 1.4.).

Таблиця 1.4

Етапи формування розумових дій (П. Гальперін)

Орієнтовні дії	Завдання та зміст етапу	Сутнісна характеристика
Формування мотиваційної основи дії	Закладання мотиваційного ставлення до мети та завдань дії, а також до змісту матеріалу, призначеного для засвоєння	Суб'єкт усвідомлює важливість мети та завдань, формує зацікавленість у виконанні дії
Підготовче ознайомлення з процедурою та умовами виконання завдання	Формування орієнтовної структури дії	Створюється система схем, орієнтирів і вказівок, що допомагають виконати нову дію
Формування дії в матеріальній формі	Виконання дії з розгортанням усіх операцій	Суб'єкт здійснює орієнтування та виконує дію, спираючись на зовнішню представлену схему
Символічне здійснення дії мовою	Перенесення дії у план коментування вголос без опори на предмети	Мова стає основним носієм процесу дії; дитина може відтворювати завдання та виконання дії усно
Промовляння дії «про себе»	Перехід зовнішньої дії у внутрішнє мовлення	Зовнішня промова трансформується у внутрішнє мовлення; контроль дії здійснюється за ключовими моментами
Перетворення дії у внутрішній мисленнєвий процес	Виконання дії у розумовому плані	Дія здійснюється у формі образів або понять без зовнішньої промови; кінцевий результат проявляється у вигляді судження та вирішення проблеми

Як показує аналіз, *орієнтовна основа дії*, що формується ще до початку виконання завдання, безпосередньо впливає на якість самої дії та ефективність виконання завдання.

Таким чином, мислення є складним процесом, який можна охарактеризувати за кількома аспектами:

- *види мислення*: наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне, котрі визначаються пріоритетом дії, образу або слова у розумовому процесі;
- *розумові операції*: аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, за допомогою яких здійснюється виконання розумових завдань;
- *форми реалізації мислення*: поняття, судження, умовивід, що забезпечують відображення об'єктивної дійсності та сприяють формуванню висновків;

- *компоненти мислення*: когнітивний, особистісний і мовленнєвий, які створюють основу для здійснення мисленнєвої діяльності.

Головними способами здійснення розумових операцій виступають індукція та дедукція, які визначають спрямованість мислення.

О. Кононко, К. Крутій, І. Карабаєва, С. Ладивір, Т. Піроженко та М. Поддяков у своїх наукових працях підкреслюють, що становлення мислення зумовлене як змінами його структурних характеристик, так і зростанням обсягу розумових дій, які виникають під впливом цілеспрямовано створеного та ефективно організованого освітнього середовища [98; 100;].

Теоретичний розгляд формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку доцільно здійснювати з погляду системного підходу. Він передбачає аналіз не лише особливостей мислення та критичного мислення, а й урахування вікових психологічних характеристик, притаманних цьому періоду розвитку.

З огляду на вищезазначене, особливу значущість мають концептуальні положення А. Богуш щодо новоутворень у психічній сфері дітей дошкільного віку, що визначають неповторність розвитку дитини та формують її самобутню психічну структуру.

До таких новоутворень належать:

- креативність – здатність дитини творчо вирішувати проблеми, що виникають у різних життєвих і навчальних ситуаціях, а також уміння продукувати нові, оригінальні ідеї та результати діяльності;
- ініціативність – прояви творчого інтелекту, які особливо яскраво простежуються в суто дитячих видах діяльності, серед яких ігрова, продуктивна, художня, мовленнєва;
- самостійність і відповідальність виступають як форми дитячої активності, які відображають сучасний рівень розвитку особистості., відповідно до положень Л. Виготського;
- довільність – уміння регулювати власну поведінку відповідно до норм, вимог і правил, що підкреслювали Л. Виготський та О. Запорожець;

– свобода та безпека поведінки – сформованість обережності, передбачливості, почуття міри та здатності дотримуватися соціально значущих обмежень і правил;

– самосвідомість і самооцінка – становлення образу власного «Я», усвідомлення себе в системі соціальних відносин і прагнення діяти соціально значимо та схвально оцінювано [30].

При окресленні та характеристиці вікових специфічних ознак дитини старшого дошкільного віку необхідно врахувати й той аспект, що психологи та педагоги мають справу з поколінням «Альфа», до якого належать діти, народжені після 2010 року. Google babies – так називають це покоління. Вчені стверджують, що воно є «найцифровішим» поколінням усіх часів.

У межах визначеного предмета дослідження основна увага приділяється дітям старшого дошкільного віку, адже саме цей вік має необхідну для нашої наукової роботи специфіку: 1) цей етап розвитку вважається сенситивним щодо формування пізнавальної сфери дитини, адже саме в період онтогенезу різні види діяльності забезпечують інтенсивний і динамічний розвиток пам'яті, уваги, уяви, мислення, відчуттів, – таких психічних процесів, котрі становлять підґрунтя для формування основ критичного мислення; 2) забезпечення належних психолого-педагогічних умов для розвитку дітей старшого дошкільного віку є чинником, що суттєво підвищує ефективність формування в них основ критичного мислення; 3) формуванню основ критичного мислення сприяє низка чинників, серед яких: розвиток сенсорних аналізаторів як фізіологічної основи відчуттів; оволодіння дітьми сенсорними еталонами; формування пізнавальної активності та допитливості; інтенсивне набування досвіду виконання розумових операцій, що забезпечує встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями та явищами оточуючого світу; розвиток словесно-логічного мислення шляхом вербалізації власних міркувань, що безпосередньо сприяє становленню первинної картини світу [72, с. 65]; 4) вагомим доказом доцільності формування основ критичного мислення саме у старшому дошкільному віці є те, що наприкінці цього періоду у дітей виникають передумови логічного мислення, заснованого на поняттях. Поняттєве

мислення з'являється за умови переходу від виконання зовнішніх орієнтовних дій до їхнього внутрішнього, розумового опрацювання, що забезпечує глибше усвідомлення суті дій і явищ. На даному етапі предметні дії дітей поступово заміщаються словесними позначеннями, що сприяє розвитку внутрішньої когнітивної діяльності та формуванню абстрактного мислення, що і дає змогу переносити сформовані способи дії на інші умови та різні життєві ситуації [94, с. 156]; 5) розвиток критичного мислення зумовлюється властивостями мисленнєвої діяльності та її усвідомленням як цілісного, творчого й системного процесу. Мовленнєво-розумовий розвиток дітей старшого дошкільного віку забезпечує формування їх як активних суб'єктів діяльності, які здатні виконувати різні ролі й усвідомлювати свої права та обов'язки [89, с. 156, с.47]; 6) удосконалення процесу самопізнання та становлення особистісного «Я». Діти старшого дошкільного віку починають чітко вирізняти й усвідомлювати себе у системі соціальних взаємин, що їх оточують; у них активізуються процеси саморозвитку та формується розуміння власної ролі як суб'єкта цих взаємин [53].

Розвиток критичного мислення дітей не може відбуватися автономно, а має здійснюватися систематично під керівництвом педагога. У цьому контексті основне завдання вихователя полягає в тому, щоб виступати помічником, сприяти заохоченню дітей до пошуку інформації, пізнання нового та осмислення досвіду, а також стимулювати їх до генерації власних ідей. Педагог у таких умовах повинен володіти високим рівнем психолого-педагогічної компетентності, умінням критично оцінювати педагогічні явища й події, бути інтелектуально мобільним і прагнути до безперервного саморозвитку та професійного вдосконалення [245].

За умови врахування вікових та психологічних особливостей формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, освітнє середовище закладу дошкільної освіти створює умови, за яких діти, спираючись на власний досвід, аналогії та узагальнення, набувають здатності самостійно орієнтуватися навіть у складних ситуаціях та розв'язувати проблеми без сторонньої допомоги. Це сприяє розвитку рефлексивних механізмів, формуванню умінь здобувати нові знання, аналізувати інформацію, виділяти головне, формулювати питання, робити

висновки та аргументовано відстоювати власну думку. Вихователь при цьому виконує роль координатора та консультанта, забезпечуючи контроль за діяльністю дітей і створюючи сприятливий мікроклімат у колективі, який заохочує вільний обмін думками та критичне осмислення власних ідей і позицій інших учасників групи.

Отже, формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку виступає важливою передумовою їх цілеспрямованої та змістовної діяльності в майбутньому, що забезпечує ефективне виконання поставлених завдань. Воно стимулює дітей до самостійного й незалежного сприйняття проблем, формування питань, пошуку шляхів їх розв'язання та прагнення отримати відповіді на всі запитання, що викликають інтерес. У процесі такої діяльності активізується емоційна сфера дошкільників, зростає мотивація до навчальної діяльності, відбувається вільне висловлення думок і постійний аналіз інформації, а дискусії та обговорення виконують ключову роль у становленні основ критичного мислення у старших дошкільників.

Здійснимо узагальнення характерних проявів критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку на підставі аналізу сучасних психолого-педагогічних наукових досліджень.

М. Ліпман, засновник «Інституту критичного мислення» при Університеті Монтеклер і професор Колумбійського університету, виділяє шість ключових складових критичного мислення:

- 1) вміння застосовувати перевірені практикою прийоми, що формують ефективну методологію опрацювання інформації;
- 2) відповідальність, яка полягає в усвідомленні обов'язку надання співбесіднику обґрунтованих тверджень, наводячи докази, ставити під сумнів неоднозначну інформацію, аргументуючи свою позицію;
- 3) формування власних переконливих суджень та доводів, які є продуктом власного мислення;
- 4) опора на критерії, тобто положення, які враховує критично мисляча людина при оцінці ідей під час їх обробки та обґрунтування;

5) здатність аналізувати та коригувати власні судження до самокорекції суджень, що дозволяє виправляти та вдосконалювати їх;

6) уважність і чутливість до контексту, які не суперечать використанню загальних критеріїв [289].

За Д. Клустером, критичне мислення включає такі складові: самостійність, індивідуальність, узагальнюваність, проблемність, аргументованість та соціальність. Дослідник підкреслює, що критичне мислення є інформативним мисленням, яке починається з постановки запитання, спрямоване на переконливу аргументацію і має виражений соціальний характер [108].

Дослідниця О. Пометун акцентує увагу на особливості критичного мислення, з якою погоджуються численні педагоги та науковці: єдиним реалістичним шляхом розвитку здатності критично мислити є усвідомлене осмислення власного мислення, його рефлексія (цей процес також називають метапізнанням) та цілеспрямовані спроби його вдосконалення, на основі конструкції мислення – «ефективного» або «доцільного» [182].

У структурі мисленнєвої діяльності, що охоплює операції, процедури, уміння та стратегії, які використовують критично мислячі особи в процесі «ефективного мислення», дослідники виділяють такі: здатність бачити труднощі, враховувати факти, здійснювати порівняння, підводити підсумки, продукувати нові прогресивні ідеї, котрі допомагають відстоювати власну позицію, вирішувати проблемні ситуації та доходити виважених висновків [176].

На думку Н. Вукіної та Н. Дементіївської, критичне мислення характеризується низкою ключових ознак, серед яких здатність робити логічні та обґрунтовані висновки, приймати виважені рішення, давати адекватну оцінку отриманій інформації та діяти цілеспрямовано з урахуванням очікуваного результату. Ці характеристики забезпечують ефективне опрацювання інформації, розв'язання проблемних ситуацій та свідомий вибір оптимальних шляхів дії в різних життєвих і навчальних контекстах [54, с.25].

Критичне мислення визначається як здатність людини послідовно мислити, обґрунтовано підтверджувати або спростовувати твердження, виявляти закономірні

взаємозв'язки між об'єктами та явищами навколишнього світу, спираючись на логічну несуперечність мислення, цілісність образного сприйняття та точність словесного вираження власних думок.

За своєю суттю критичне мислення є прагненням до істини, яке реалізується через постановку нових завдань, аналіз і синтез нової інформації та спрямоване на пошук аргументів для обґрунтування власної позиції щодо конкретної проблеми чи ситуації.

А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз та Д. Макінстер зазначають, що найбільш ефективними є заняття, під час яких учнів стимулюють до самостійного мислення та розвитку критичного підходу до опрацювання інформації (Halpern, 1996; Kurland, 1995; Unrau, 1997). Критичне мислення дає змогу усвідомлено аналізувати власні думки та причини виникнення тих чи інших переконань. Це передбачає обдумування процесу, завдяки якому ми приймаємо рішення, виконуємо завдання або розв'язуємо проблемні ситуації. При цьому наші міркування спрямовані на досягнення конкретної мети і ґрунтуються не на забобонних переконаннях, а на раціональному аналізі та перевірній інформації, узагальненій з багатоканальних джерел. У процесі критичного мислення постійно підтримується фокус на тому, що саме і як ми мислимо, а у разі виявлення помилок або знаходження більш ефективного способу вирішення завдання чи проблеми відбувається активне й усвідомлене вивчення альтернативних підходів [226, с.13].

Для нашого дослідження особливо цінною є позиція О. Нікітіної, яка зазначає, що критичне мислення дітей дошкільного віку постає як багатокomпонентний пізнавальний процес, що розгортається від сприймання й опрацювання інформації до ухвалення обґрунтованого рішення та вироблення особистісної позиції щодо конкретної ситуації. Цей процес включає здатність формулювати нові запитання, розробляти аргументи, відстоювати власну точку зору та робити обґрунтовані висновки, а також не лише аналізувати та інтерпретувати інформацію, а й логічно аргументувати власну позицію. Повний процес критичного мислення, за її визначенням, складається з чотирьох послідовних етапів: аналізу, осмислення, оцінювання та вдосконалення ідей, при цьому він ґрунтується на логічних

операціях. Уміючи враховувати аргументи співрозмовника та мислити логічно, дитина, яка опановує критичне мислення, здатна обґрунтовано пояснити, чому вона приймає або відкидає певну позицію [169].

У дітей старшого дошкільного віку домінує наочно-схематичне мислення, яке виступає основою для розвитку логічних умінь і спирається на чуттєвий досвід дитини. Саме через власні відчуття та спостереження дитина отримує відчуття достовірності своїх міркувань. Тому освітній процес у старших групах має максимально використовувати наочність та різноманітний сенсорний досвід дітей. У цей період відбувається становлення довільності уваги, що є ключовим компонентом мислення і важливою передумовою для розвитку основ критичного мислення.

М. Машовець наголошує на тому, що у передшкільному віці на основі понять у дітей формуються зачатки логічного мислення. Самі ж поняття виникають тоді, коли дитина переходить від зовнішніх дій до внутрішніх розумових операцій. При цьому зовнішні дії поступово замінюються словесними позначеннями, що дозволяє переносити набуті навички на нові життєві та навчальні ситуації.

Велику роль у розвитку мислення дошкільника відіграє знаково-символічна діяльність, яка дає змогу відтворювати та трансформувати навколишній світ у свідомості дитини за допомогою перетворювати об'єктивний світ у свідомості дитини через такі процеси, як трансформація, кодування, побудова моделей, схематичне відображення та узагальнення [159].

Діти старшого дошкільного віку значною мірою залежать від впливу важливих для них дорослих – членів родини, вихователів та інших значущих осіб. Саме ця залежність створює сприятливі умови для розвитку, засвоєння нових знань, формування необхідних умінь і навичок, набуття досвіду та освоєння різних моделей поведінки у різноманітних ситуаціях. Вона також сприяє формуванню сильного внутрішнього стержня, що проявляється у впевненості в собі. Лише впевнена у власних силах дитина, яка не боїться оцінки інших, здатна мислити критично, формулювати аргументи та відстоювати власну позицію.

Таку позицію поділяють сучасні дослідники лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г. Костюка НАПН України – Т. Піроженко, С. Ладивір, Л. Соловійова, І. Карабаєва та О. Хартман, які вивчали світосприйняття, особистісний розвиток та ціннісні орієнтації дітей дошкільного віку. Вони підкреслюють, що сприйняття світу дитиною є усвідомленим процесом, що потребує концентрації уваги, здатності аналізувати власні відчуття, усвідомлювати їх, виражати через мову та ухвалювати обґрунтовані рішення [213].

І. Кашуб'як розглядає критичне мислення як цілеспрямований процес пізнавальної діяльності, що дає змогу учневі сприймати, аналізувати, впорядковувати та оцінювати інформацію, усвідомлювати результати своєї діяльності, обирати власну позицію та обґрунтовано відстоювати свої думки і дії. Крім того, критичне мислення сприяє пошуку оптимальних шляхів розв'язання проблем і прийняттю обґрунтованих рішень [100].

Цінним для ґрунтовного вивчення проблеми критичного мислення є погляд О. Белкіної, яка визначає ключові ознаки критичного мислення у дітей. Вони включають самостійне незалежне мислення, відсутність обмежень у формуванні власних суджень, стійкість до стороннього впливу під час формування думки, уміння виявляти власні помилки та адекватно реагувати на них; пошукова спрямованість мислення, тобто прагнення знаходити оптимальні шляхи виконання навчальних завдань; а також здатність до активної участі у діалоговій взаємодії [19]. Але ті ознаки, які характерні для молодших школярів, не можуть в повному обсязі взяті для дітей старшого дошкільного віку.

Т. Піроженко, аналізуючи найвищий рівень володіння мисленнєвими операціями у дітей старшого дошкільного віку, виділяє такі прояви розвитку: зрілість узагальнень, гнучкість мислення, усвідомлене розуміння мотивів своїх вчинків, доцільне застосування накопиченого багажу знань досвіду для вирішення повсякденних задач; формована автономія поведінки та мислення у вільних умовах, готовність до самоаналізу та визнання помилок та самостійного їх усунення [193, с.58-59].

Підкреслюючи, що для дітей дошкільного віку критичне мислення є складним пізнавальним процесом, О. Нікітіна зазначає, що він розпочинається зі сприйняття інформації та завершується ухваленням усвідомленого рішення й формуванням власної позиції щодо проблеми. Критичне мислення проявляється у здатності ставити нові запитання, формувати аргументи, захищати власні думки та робити адекватні висновки. Воно передбачає не лише аналіз та інтерпретацію інформації, а й обґрунтоване доведення власної позиції [169, с.3].

Здійснюючи аналіз поняття «критичне мислення», Н. Степанова наголошує на поступовій втраті практичності знань та перенесенні основного акценту на вміння ефективно користуватися ними. Ці вміння стають основою досвіду, який особа набуває під час навчання, виконання реальних завдань, роботи з проблемними ситуаціями та дослідницького пізнання навколишнього світу (за Д. Дьюї). Результат цього досвіду формує ключові життєві цінності та ставлення, серед яких: ініціативність, впевненість у власних силах, здатність до спільної роботи у групі чи колективі задля досягнення результату, пластичність мислення, здатність пристосовуватися до складних умов, адекватно реагувати на виклики, ефективно розв'язувати конфлікти та досягати компромісних рішень [216, с.270].

В. В'юнік і Г. Новік підкреслюють, що критичне мислення є свідомим та рефлексивним процесом мислення, який допомагає людині приймати обґрунтовані рішення та усвідомлювати правильні способи дій [56, с.5].

В. Руджеро зазначає, що розвиток критичного мислення у дитини починається зі схильності ставити запитання, здатності дивуватися та бажання шукати відповіді на них [56, с.5].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу узагальнити поняття «критичне мислення» та «формування основ критичного мислення» у дітей старшого дошкільного віку.

В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури ми мали змогу узагальнити поняття «критичне мислення», «формування основ критичного мислення» у дітей старшого дошкільного віку.

Таким чином, *критичне мислення дітей старшого дошкільного віку є однією із ключових властивостей розумової діяльності; воно проявляється як опосередковане та узагальнене відображення реальності, що формується на основі розвинених аналітико-синтетичних операцій та високої пізнавальної активності, тісно пов'язане з мовленням, оцінкою інформації, дій та вчинків (власних і чужих), а також забезпечує здатність до самостійного прийняття рішень.*

Формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку є цілеспрямованим процесом створення психолого-педагогічних умов, які стимулюють розвиток критичного мислення та збагачують ментальний досвід дитини як сукупність її індивідуальних інтелектуальних ресурсів, забезпечуючи критичне та гармонійне осмислення навколишньої дійсності.

Таким чином, спираючись на вивчення психолого-педагогічних джерел, присвячених формуванню основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, можна сформулювати наступні висновки.

До основних видів мислення належать наочно-дійове, наочно-образне та словесно-логічне, які формуються залежно від того, що переважає у розумовому процесі – дія, образ чи слово. Визначено *ключові розумові операції*, такі як аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення та класифікація, що забезпечують виконання розумових завдань. *Форми реалізації мислення* – поняття, судження та умовивід – сприяють об'єктивному відображенню дійсності та формуванню висновків. *Методи здійснення розумових операцій*, зокрема індукція та дедукція, визначають логічний напрямок мислення. *Компоненти мислення* – когнітивний, особистісний та мовленнєвий – є основою мисленнєвої діяльності. Розкрито *сутність критичного мислення* як особливого виду мислення, характерними рисами якого є самостійність, усвідомленість та цілеспрямованість. Повний *цикл критичного мислення* включає чотири взаємопов'язані фази: аналіз, розуміння, оцінку та критику. *Етапи його реалізації* охоплюють постановку проблеми, пошук інформації, аргументовану оцінку, прийняття рішення та рефлексію. Також визначено *особливості організації*

освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

У роботі розкрито зміст поняття «мислення дітей старшого дошкільного віку» та визначено його структуру. Висвітлено особливості освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення, що стимулюють дітей виробляти власну думку, обґрунтовувати її логічними доказами та шукати альтернативні способи виконання завдань.

Узагальнено визначення понять «критичне мислення» та «формування основ критичного мислення» у дітей старшого дошкільного віку. Критичне мислення розглядається як одна з ключових властивостей мислення, що є опосередкованим і узагальненим відображенням оточуючого світу дитиною на основі здійснення операцій аналізу та синтезу, прояву пізнавальної діяльності вищого порядку, невідривне від мовлення, аналізу своїх та чужих висловлювань та дій, а також забезпечує спроможність до самостійного прийняття рішень.

Формування критичного мислення у старших дошкільників визначається як цілеспрямований процес організації психолого-педагогічних умов, який спрямований на розвиток критичного мислення та збагачення ментального досвіду дитини – сукупності її індивідуальних інтелектуальних ресурсів, що забезпечують здатність критично осмислювати навколишню дійсність.

Зважаючи на актуальність проблеми, доцільним є висвітлення методології дослідження формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, опис основних методологічних підходів, що взаємодоповнюють один одного, та визначення предмета дослідження через аналіз різних аспектів представленого феномену.

1.3. Методологія дослідження формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку

У підрозділі 1.2. було визначено, що формування критичного мислення у розглядається як цілеспрямований процес організації умов, які забезпечують розвиток мисленнєвих навичок, збагачення ментального досвіду дитини як

інтегрованої системи її індивідуальних інтелектуальних ресурсів та сприяють критичному осмисленню навколишньої дійсності. Отже, спробуємо дати відповідь на те, на яких закономірностях, принципах, методах і прийомах ґрунтується категорія, що досліджується.

Дослідження проблеми формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку базується на сукупності методологічних підходів, що взаємодоповнюють один одного та дозволяють розглядати різні аспекти цього феномену. У цьому контексті близькою є позиція Н. Міської, яка трактує «підхід» як фундаментальну ціннісну орієнтацію, що визначає позицію педагога чи вихователя [163, с. 71]. Ми виділяємо основні наукові підходи до формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку: аксіологічний, особистісно-орієнтований, системно-цілісний, діяльнісний, інтерактивний, синергетичний та компетентнісний підходи.

Аксіологічний підхід (І. Бех, А. Богуш, Т. Піроженко, С. Ладивір, Н. Ткачова) передбачає, що діти старшого дошкільного віку засвоюють загальнолюдські цінності, формують цілісне сприйняття світу та власну концепцію дійсності. Цей підхід робить акцент на ціннісному аспекті розвитку критичного мислення, підкреслюючи необхідність поєднання аналітичних і самостійних навичок мислення з емоційним розвитком дитини, активного спілкування та взаємодії з навколишнім світом, а також можливості вільно обирати зміст і способи виконання завдань [193, с. 9].

З позиції педагогічної аксіології, формування критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку розглядається як безперервний процес розвитку цілісного образного сприйняття світу, в якому поєднуються образи, мислення та ціннісні орієнтації, тобто закріплюється комплексне сприйняття через різні канали — зоровий, слуховий, кінестетичний та інші [193, с. 7]. Основні положення теорії цінностей детально викладені в дослідженнях С. Безбородих [13], О. Васюка [39], С. Вітвицької [46], С. Кримського [123] та ін.

Педагогічну складову цього підходу розкриває В. Андрущенко [4], І. Бех [23], Г. Васянович [40], О. Вишневський [45], І. Зязюн [90], О. Сухомлинська [218], Н. Ткачова [228].

Під «аксіологічним підходом» розуміють орієнтацію креативного освітнього середовища ЗДО та навчання дітей старшого дошкільного віку на ціннісно-смыслову сферу, на формування ціннісного ставлення до освіти, опрацювання інформації та побудову цілісного уявлення про світ, спираючись на основні положення педагогічної аксіології, ключовими поняттями якої є цінність, значущість та ідеал [245, с. 115].

Цінності, ціннісні орієнтації та зразки поведінки дітей старшого дошкільного віку виступають як відображення суб'єктивного сприйняття світу в їхніх уявленнях [193, с. 8]. Особистісне ставлення дитини до предметного та соціального світу формує основу гармонійної взаємодії між об'єктивною інформацією та суб'єктивними знаннями та слугує підґрунтям для розвитку механізмів саморозвитку. Актуалізація певних цінностей і відмова від інших (С. Рубінштейн), а також зміна життєвих і професійних пріоритетів свідчать про еволюцію особистості.

Аксіологічною базою цього дослідження є усвідомлення того, що старший дошкільник може по-новому досліджувати предмети як на практичному рівні, так і уявно. Переживання таких життєвих ситуацій, у яких розум, емоції та воля гармонійно взаємодіють, підвищує цінність пізнавальної діяльності для дитини та перетворює пізнавальний пошук на її внутрішню потребу [193, с. 9]. Також оцінним підґрунтям дослідження є усвідомлення того, що сучасна дошкільна педагогіка має орієнтуватися на збереження цілісності образного сприйняття світу. Це передбачає, що у дітей, як і у дорослих, формуються комплексні образи, які поєднують емоційне сприйняття, смислове наповнення об'єкта пізнання та оцінно-ціннісне ставлення до предметів і явищ. [193, с. 7].

Особистісно-орієнтований підхід. За твердженням Г. Цветкової, вітчизняна педагогічна наука спрямована на реалізацію особистісно орієнтованих підходів в освіті, інтегруючи їх із розвитком дидактики, виховання та педагогічної психології [245, с.138]. Сучасні концептуальні положення особистісно зорієнтованої освіти

висвітлені у працях В. Сухомлинського [219], В. Бондаря [36], А. Богуш [30], І. Беха [23], Н. Гавриш [60], В. Моляко [165], Т. Піроженко [213].

Слід відзначити, що ще у 70-х роках ХХ століття питання застосування особистісного підходу в педагогіці стало центральною темою праць В. Сухомлинського.

Сучасна педагогічна наука, спираючись на останні дослідження, виокремлює у цьому контексті кілька напрямів, зокрема розкриття «парадигмальної формули» сучасного гуманістичного підходу (А. Богуш [30], І. Зязюн [85], визначення методів і засобів, спрямованих на особистісно орієнтоване навчання та виховання індивідуальності (І. Бех [24], А. Богуш [27], С. Бадер [8], Н. Гавриш [61], О. Дубасенюк [84] та ін.).

Особистісно-орієнтований підхід набуває особливої значущості у дошкільній освіті, оскільки його впровадження зумовило низку змін: переосмислення ставлення до дитинства; трансформацію жорстко когнітивно зорієнтованої парадигми на особистісно орієнтовану; заміну дисциплінарно-авторитарної моделі виховання дошкільника на таку, що цінує унікальність, неповторність і самобутність дитинства, і основним завданням якої є «сприяння становленню щасливої особистості» [193, с. 6]. Підсумовуючи уявлення про впровадження особистісно зорієнтованого підходу у процесі формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, слід зазначити, що цей підхід виступає методологічною орієнтацією педагогічної діяльності, яка через поєднання взаємопов'язаних впливів, ідей і дій забезпечує фокус на розвиток та підтримку особистості дитини як мети, суб'єкта, результату та ключового критерію ефективності дошкільної освіти.

Особистісно-орієнтованому підходу характерна суб'єктна спрямованість, усвідомлення, відчуття та прийняття дитинства як періоду формування особистості з її майбутніми духовними та моральними цінностями, освоєння соціуму та пізнання Людини; це час відкриття світу в усій його різноманітності, з усіма позитивними та негативними сторонами; перші кроки навчання, прагнення до знань, перші радості й розчарування, перші сльози... Все це становить основу розвитку громадянина і патріота своєї країни. [30, с. 86]. Критичне мислення дітей старшого дошкільного

віку можна розглядати як опосередковане та узагальнене відображення дійсності, що формується завдяки аналітико-синтетичним операціям та високому рівню пізнавальної активності. Воно невідривне від мовлення, аналізу інформації, власних вчинків та дій оточуючих і проявляється у здатності самостійно ухвалювати рішення. Розвиток основ критичного мислення можливий лише за умови активного психолого-педагогічного супроводу, який сприяє збагаченню ментального досвіду дитини як сукупності її індивідуальних інтелектуальних ресурсів і забезпечує формування критичного осмислення навколишньої дійсності.

З особистісно-орієнтованої перспективи формування критичного мислення у дитини спирається на розвиток адекватної, гнучкої та здорової «Я»-концепції дошкільника, підтримку її особистісного становлення та взаємозбагачення під час педагогічної взаємодії між вихователем і дитиною. У цьому процесі вихователь виступає як стимулятор інтелектуального зростання, а основною умовою розвитку критичного мислення є прийняття дитини та повага до її індивідуальності.

Розгляд **системно-цілісного підходу**, разом із концептуальними позиціями І. Беха та Г. Цветкової, як постнекласичного типу наукової раціональності дозволяє не лише враховувати взаємозв'язок знань про об'єкт із його ціннісно-цільовими структурами, а й інтегрувати ці знання в освітній процес. Системно-цілісний підхід сприяє формуванню у дітей здатності до критичного осмислення інформації, розвитку цілісного мислення та адекватного оцінювання ситуацій у різних сферах діяльності. Так, Н. Луман [146] виокремлює три види систем: біологічну (живі організми), психологічну (свідомість індивідів) та соціальну. Різні аспекти системного підходу досліджені у працях С. Гончаренка, К. Іващенко, Т. Кочубей, В. Кушніра, Ю. Шабанова та інших науковців.

Системний підхід у контексті формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку передбачає розгляд таких відносно самостійних компонентів, як особистість дитини та процес її критичного мислення, не ізольовано, а в їхньому тісному взаємозв'язку та динамічному розвитку. Формування критичного мислення досліджується у цілісності та комплексності на основі розробки інтегративної моделі, яка дозволяє вивчати системи об'єктів та

виявляти їхні сутнісні функції, елементи й компоненти. За О. Починковою, формування критичного мислення у межах системного підходу можна розглядати як цілісну педагогічну систему, складові котрої напряду пов'язані та залежать один від одного та утворюють особливу структурну конфігурацію. Така конфігурація ефективно функціонує у синергії всіх своїх складових [192, с.163-164].

Особливо важливими для побудови цілісної концепції формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку з позицій системного підходу є погляди А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Візель та І. Товкач, які розглядають дитину як інтегровану єдність її соціальних та природних задатків, що має ключове значення для нашого дослідження. Усвідомлення дитини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності дає змогу розглядати її як цілісну систему, яка постійно збагачується досвідом життєдіяльності у гармонії із самим собою, оточуючими людьми та природою [193, с.14].

Таким чином, формування критичного мислення з позицій системного підходу розглядається як діяльність активної системи «дитина старшого дошкільного віку», що включає взаємопов'язані елементи – індивіда, особистість, суб'єкта діяльності та індивідуальність – і сприяє розвитку критичного мислення в межах цієї системи. Системний підхід виступає орієнтиром для опису критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, забезпечуючи його розуміння як цілісної системи зі змістовими, структурними та функціональними зв'язками та дозволяючи впроваджувати отримані результати в педагогічну практику.

Діяльнісний підхід. Проблема формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку розглядається з позицій діяльнісного підходу, який передбачає, що активний та успішний розвиток особистості відбувається через залучення дитини до різноманітних видів діяльності. Психолого-педагогічні дослідження акцентують увагу на провідній діяльності, характерній для певного вікового періоду. Сучасне розуміння значущості діяльнісного підходу реалізується через суб'єктно-діяльнісний аспект, який відображено у працях І. Бега, А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Іванюк, І. Зязюна, Р. Косова, О. Рейпольської, Л. Рибалко та М. Чобітко.

Розмірковуючи над значенням діяльнісного підходу, А. Богуш підкреслює, що діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільного віку з поступовим ускладненням і переходом до нових, більш складних форм навчальної діяльності, які потребують від дитини свідомого контролю всіх психічних процесів [30, с.99].

З позицій діяльнісного підходу важливими є погляди Т. Піроженко, яка зазначає, що сучасні діти проявляють більшу прагматичність, що пояснюється їхнім досвідом користування технічними засобами, який потребує цілеспрямованих та усвідомлених дій. У зв'язку з цим у роботі з дітьми старшого дошкільного віку дорослі повинні враховувати прагнення дітей сприймати себе як рівноправних учасників освітнього процесу. Дослідниця підкреслює: «Організація осмисленої життєдіяльності в умовах закладу дошкільної освіти, де дитині пропонуються різноманітні види діяльності – ігрова, пізнавальна, художньо-образна (музична, малювання, аплікація, ліплення, конструювання) – демонструє, що господарчо-побутова діяльність дає дитині цінний досвід чергування та зміни різних видів активності, що в цілому формує життєву компетентність дошкільника» [193, с.11].

Особливістю діяльнісного підходу у формуванні основ критичного мислення є визнання дитини як суб'єкта діяльності. У цьому контексті діяльність розглядається як інструмент розвитку суб'єктності та самостійності особистості. Основний акцент діяльнісного підходу робиться на розвитку особистості дитини старшого дошкільного віку, яка, за словами дослідниці, «при реалізації місії дорослого – виховувати щасливих дітей, відчуває власне щастя через участь у різних формах та видах активності, де повною мірою проявляються її інтереси, таланти та здібності. Це потребує нового осмислення досвіду, навичок комунікації та взаємодії з навколишнім світом, а також умінь самопрезентації» [193, с.14].

У межах дослідження важливим є розгляд дитини старшого дошкільного віку як суб'єкта педагогічної діяльності. Саме завдяки своїй суб'єктності дитина може повністю реалізувати свій потенціал розвитку.

З позицій діяльнісного підходу формування критичного мислення розглядається як цілеспрямований і інтегративний процес, у межах якого дорослий

сприяє тому, щоб дитина старшого дошкільного віку вдосконалювала навички мислення, активно пізнавала світ та оволодівала різними мисленнєвими операціями.

Інтерактивний підхід. У формуванні критичного мислення дітей старшого дошкільного віку інтерактивний підхід (Дж. Хоманс, Дж. Мід, Ю. Хабермас, І. Бех, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Стаєнна, О. Хартман та ін.) орієнтується на конкретну і прогнозовану мету: організацію діалогового навчання та спілкування, що забезпечує взаємодію між дитиною і вихователем, а також між самими дітьми. Важливим аспектом є створення комфортних умов перебування в закладі дошкільної освіти, коли дитина відчуває власну успішність і інтелектуальну спроможність, що підвищує ефективність формування критичного мислення та стимулює пізнавальну активність за межами ЗДО.

У цьому контексті важливою є позиція дослідників О. Запорожця, С. Ладивіра та Т. Піроженко, які підкреслюють: «Факторами, що визначають розвиток дошкільної зрілості, є складна система взаємозалежності компонентів природного розвитку, соціальної ситуації розвитку, участь дитини в різних видах діяльності, внутрішня позиція особистості та унікальність індивідуальної життєвої біографії» [193, с.46]. Тобто формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку насамперед передбачає представлення спеціальних умов за яких кожна дитина набуде власного досвіду, таким чином, відбудеться розвиток та навчання через діалог і співпрацю в освітньому процесі, а також для досягнення успіху кожним вихованцем. Важливими елементами є наявність проблемних завдань, обмін думками та способами діяльності в атмосфері взаємної підтримки, допомоги та доброзичливості. Як зазначає Г. Костюк, «Дорослі, через своє ставлення до діяльності, спосіб її організації, взаємини з дитиною, спілкування, знання, цінності та принципи, а також через підтримуючу, недирективну взаємодію і допомогу у розвитку навичок, повинні сприяти всебічному розвитку дитини як активного і самостійного суб'єкта».

Синергетичний підхід до формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку підкреслює, що сучасна педагогічна наука відійшла від

детерміністичного підходу. Значну роль у процесах навчання та розвитку тепер відіграють елементи випадковості, хаосу та нестійкості [243, с.125]).

З позицій синергетичного підходу особистість розглядається як складна, переважно нелінійна система сутнісних сил індивіда. Синергетика є міждисциплінарним напрямом, який досліджує процеси самоорганізації та саморозвитку соціальних явищ. Хоча застосування синергетичного підходу у педагогіці, зокрема дошкільній, поки не отримало широкого наукового визнання, ми вважаємо його важливим для педагогічного моделювання процесу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Цей підхід дозволяє розглядати його як інтегральну теорію, що досліджує закономірності виникнення впорядкованості з хаотичних явищ. Представники синергетичного підходу, зокрема Л. Бевзенко [12], О. Вознюк, О. Дубасенюк [84], В. Кремень [122], вважають, що соціальна система перебуває у постійному русі, а її цілісність можлива лише тимчасово і нестійка за своєю природою.

Розглядаючи формування критичного мислення через призму синергетичного підходу, соціально-педагогічну систему сприймають як таку, що має власний життєвий цикл – від однієї точки біфуркації (критичного моменту невизначеності майбутнього розвитку дитини, коли відкриваються різні шляхи еволюції системи) до наступної.

У педагогічному контексті синергетичний підхід трактує взаємодію як процес співдії двох суміжних і взаємопов'язаних систем (наприклад, вихователь – вихованець; сім'я – дитина; виховання – самовиховання), що призводить до появи нових якостей та збільшення енергетичного і творчого потенціалу системи.

Концептуальні основи, що визначають сутність критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, наочно презентовано в додатку Е.

Підсумовуючи наукові позиції дослідників, виділяємо ключові засади нашого дослідження щодо формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку:

– дитина старшого дошкільного віку виступає як активна розвивальна система, що включає певні властивості та здібності до самоорганізації й саморозвитку.

Критичне мислення у цьому контексті розглядається як механізм розвитку такої системи та її еволюційний код, який залишається актуальним протягом усього життя особистості;

- формування критичного мислення відбувається з урахуванням чинників, що впливають на нього як на психолого-педагогічне явище. Тобто критичне мислення – це сукупність взаємопов’язаних елементів, що дозволяє дитині сприймати, аналізувати, систематизувати та оцінювати інформацію й результати діяльності, формувати власну позицію, обґрунтовувати дії, знаходити оптимальні рішення та приймати обґрунтовані рішення на основі критичного аналізу;

- процес формування критичного мислення стимулює розвиток нових якостей і властивостей у системі «дитина старшого дошкільного віку», які виникають унаслідок взаємодії елементів системи та мають перевагу над зовнішніми впливами;

- нові характеристики системи з’являються в результаті відхилення поточних параметрів від їхніх середніх значень (флуктуацій), що призводить до біфуркацій – розгалуження потенційних шляхів еволюції системи та створює умови для формування критичного мислення як складової суб’єкта педагогічної діяльності;

- ефективне управління процесом формування критичного мислення можливе лише за умови усвідомлення тенденцій його розвитку, коли зовнішні впливи узгоджуються з внутрішніми характеристиками системи «дитина старшого дошкільного віку».

Компетентнісний підхід. Ідея компетентнісного підходу в педагогіці сформувалася на початку 1980-х років і з того часу активно досліджується вітчизняними науковцями, зокрема І. Бехом, Г. Беленькою, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Гудзиком, І. Драчем, Н. Мельник, Т. Піроженко, О. Пометун, О. Савченко та іншими.

Концептуальне тлумачення поняття «компетентність» пропонує І. Бех [23], який акцентує увагу на досвідченості суб’єкта в конкретній життєвій сфері. На думку дослідника, ключовим аспектом є саме практичний досвід, а не лише рівень обізнаності або наявність інформації.

Як зазначає Г. Цветкова, компетентісно орієнтована педагогіка постає як об'єктивне явище, що визначається соціально-економічними, політичними та освітніми умовами. Компетентнісний підхід у цьому контексті виступає своєрідною відповіддю системи освіти на нові соціально-економічні реалії та ринкову економіку [23]. Сучасна дошкільна освіта висуває перед дітьми старшого дошкільного віку низку нових вимог, визначених Базовим компонентом дошкільної освіти (БКДО). Зокрема, Т. Піроженко підкреслює, що сьогодні компетентність є ключовим критерієм оцінки якості освітніх результатів. Основна мета нової редакції БКДО полягає у збереженні цінності дошкільного дитинства, визначенні специфіки розвитку, рівня освіченості та вихованості дитини, а також у забезпеченні наступності між дошкільною та початковою освітою.

Н. Гавриш підкреслює, що організація освітнього процесу для дітей дошкільного віку повинна спиратися на пріоритет дитячого досвіду, реалізованого через активну взаємодію з дорослими та однолітками в усіх формах діяльності. Цей процес має відбуватися в універсальному розвивальному (ігровому) середовищі з урахуванням принципів діяльнісного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого, інтегрованого та соціокультурного підходів до організації навчання [9].

Аналіз концептуальних ідей компетентнісного підходу дозволяє конкретизувати ключові положення щодо формування основ критичного мислення у дітей дошкільного віку:

- з позицій компетентнісного підходу, здатність дитини до критичного мислення розглядається як високорівнева компетентність, що проявляється у потребі та здатності аналізувати, узагальнювати, порівнювати й зіставляти інформацію;

- основними складовими ефективного формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку у межах компетентнісного підходу є пріоритетність дитячого досвіду у всіх видах діяльності, здатність до сприйняття та опрацювання інформації, а також індивідуальний «спосіб відтворення дійсності» у свідомості дитини.

Компетентнісний підхід дозволяє змістити акценти з процесу простого накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування критичного, дослідницького погляду на дійсність та навколишнє середовище за рахунок збагачення його ментального досвіду.

При визначенні методологічних і методичних основ формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку усі згадані підходи слід розглядати як взаємопов'язані та взаємодоповнювані, що забезпечує комплексність і цілісність педагогічного процесу.

Теоретичні засади формування основ критичного мислення передбачають виділення ключових принципів цього процесу, зокрема тих, що закладені в Базовому компоненті дошкільної освіти (БКДО). Так, *принцип єдності афекту та інтелекту* підкреслює, що розвиток емоційного інтелекту у дітей дошкільного віку не менш важливий, ніж формування логічного мислення. Він спрямовує дитину не лише на аналіз, аргументацію та обґрунтування власної позиції, а й на емоційне переживання пізнавально-дослідницьких чи етично-мистецьких ситуацій, а також на здатність виражати власні почуття та оцінювати своє ставлення до подій.

Принцип орієнтації на формування компетентної особистості. Перехід від знаннево-інформативної моделі педагогічної діяльності до компетентнісного підходу стосується всіх рівнів освіти — від дошкільного до вищого. Він передбачає визначення специфічних вимог до розвитку особистості кожного учасника освітнього процесу. Важливою стає не лише наявність знань у дитини чи фахівця, а й уміння застосовувати їх на практиці, а також орієнтація на цінності, якими керується особистість у процесі організації своєї діяльності [53, с. 7].

Принцип пріоритету досвіду над навчанням. Основу цього принципу становить досвід взаємодії та творчої діяльності дитини. Саме практичний досвід стає ключовим критерієм рівня сформованості компетентностей. У цьому контексті досвід діяльності набуває статусу самостійної дидактичної одиниці, що визначає процес навчання та розвитку дитини [53, с. 7].

У нашому дослідженні важливими є принципи, на які звертає увагу А. Богуш:

– *принцип рівності* – дитячий і дорослий світи розглядаються як рівноправні складові людського світу, взаємно доповнюючи переваги та недоліки один одного;

– *принцип діалогізму* – дитячий та дорослий світи беруть рівноправну участь у спілкуванні, обміні думками та мовленнєвій взаємодії, враховуючи позицію кожного учасника;

– *принцип співіснування* – взаємний суверенітет світів дитинства та дорослих: дії дорослих не повинні завдавати шкоди дітям, незалежно від мотивів;

– *принцип свободи* – дорослі обмежують контроль над світом дітей лише з міркувань безпеки і здоров'я, надаючи дитині можливість обирати власний шлях;

– *принцип співрозвитку* – розвиток дітей і дорослих відбувається паралельно, метою якого є гармонізація внутрішнього та зовнішнього «Я»;

– *принцип єдності* – дитячий і дорослий світи не існують окремо, а формують єдиний світ людей;

– *принцип прийняття* – дитину слід сприймати такою, якою вона є, без прив'язки до норм дорослості чи дитячості [30, с. 97].

Аналіз наукових праць із формування особистості, зокрема дитини дошкільного віку, дозволяє виділити ще один принцип – інноваційності, який передбачає використання соціокультурного діалогу та інноваційних методів навчання на основі розуміння, прийняття й визнання індивідуальності дитини [244].

Аналізуючи теорію розвитку критичного мислення (С. Терно, О. Кухарчук та ін.), доходимо висновків, що остання базується на таких чинниках:

- основна вимога до покоління нової формації – це вміння виконувати складні завдання;

- освітній процес у ЗДО має бути зорієнтований на потреби дитини старшого дошкільного віку, забезпечуючи її зацікавленість і задоволення під час виконання актуальних та цікавих завдань, розвитку вміння виявляти логічні зв'язки та систематизувати отримані знання;

- освітній процес у сучасному ЗДО повинен відповідати основним закономірностям розвитку дитини й спрямовуватися на розвиток особистості (задоволення пізнавальних потреб дитини).

На думку дослідників, розвиток основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку ефективно забезпечується за умови, коли:

- чітко сформульована та усвідомлена педагогом мета навчання (мотивація виконувати і цікаві, і нецікаві завдання (творчі, рутинні));
- стратегії навчання, що побудовані на засадах критичного мислення (різнобічний аналіз властивостей предмета, синтезування його якостей, спостереження за явищами природи тощо);
- інноваційний зміст навчання: діти старшого дошкільного віку знаходяться в ситуації проблемного вибору, виконання інтелектуальних завдань, зміст яких поступово ускладнюється;
- інтерактивні методи, форми та прийоми навчання, які враховують діяльність кожної дитини, роблять освітній процес в ЗДО яскравим, насиченим і розкривають індивідуальність кожної дитини (методи: «Шість капелюхів»; «П'ять «чому?»; «Діаграма Венна»; «Соціальна ролі під час обговорення» тощо);
- методи контролю, який передбачає оцінку навичок аналізувати, синтезувати, систематизувати та рефлексувати;
- демократичний стиль взаємодії вихователя з дітьми старшого дошкільного віку, який передбачає прийняття дитини, оптимістичне ставлення до її помилок або незнання, надання права помилятися та виправляти свої помилки, а також можливість виробляти нові знання на основі попереднього досвіду.

Отже, формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку ґрунтується на застосуванні наукових підходів (аксіологічного, особистісно-орієнтованого, системно-цілісного, діяльнісного, інтерактивного, синергетичного, компетентнісного), реалізація яких забезпечує дотримання ключових принципів: єдності афекту та інтелекту, орієнтації на розвиток компетентної особистості,

пріоритету досвіду над наuczінням, рівності, діалогізму, співіснування, свободи, співрозвитку, єдності та прийняття.

1.4. Характеристика різних видів діяльності щодо формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку

Виникає нагальна потреба формувати основи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку через різні види діяльності та активності, що у перспективі сприятиме розвитку компетентності критичного мислення в повсякденному житті та здатності протистояти негативним впливам навколишнього світу.

Історичний і онтогенетичний розвиток дитини старшого дошкільного віку неможливо розглядати відокремлено від діяльності. Дитина мислить під час взаємодії з однолітками, опосередкованою грою, захопливою спільною діяльністю, лише за таких умов вона вчиться розуміти себе та оточуючих, керувати власними діями, оцінювати вчинки та критично осмислювати реалії сучасного життя.

Особистість дитини старшого дошкільного віку формується та розвивається через різні види діяльності, тобто розвиток дитини базується на дії. Як зазначає Р. Павелків, «діяльність дитини формується під впливом навчання і виховання, але не повністю залежить від бажання дорослого, оскільки дитина не завжди засвоює всі дії і робить це не в будь-якому порядку. Спочатку вона оволодіває простішими, а потім складнішими діями, тому рівень доступної їй складності завжди обмежується попередніми досягненнями. Кожна нова дія повинна відповідати потребам і інтересам дитини та бути включеною в діяльність, яка їй цікава, що стимулює бажання її опанувати» [177].

Дитина старшого дошкільного віку активно включена у різні види діяльності. За словами Р. Павелківа, «суспільний вплив на розвиток особистості дитини здійснюється по-різному, проте завжди через її діяльність. У віці від трьох до семи років дитина опановує не лише гру, а й інші види діяльності – малювання, аплікацію, ліплення, конструювання, починає виконувати різні навчальні та трудові

завдання. Проте навчання і праця як самостійні форми діяльності ще не є характерними для дошкільника; вони чекають на нього в майбутньому» [177].

Вчений зазначає, що протягом перших семи років життя дитина поступово опановує різні види діяльності, кожен із яких по-різному впливає на її психічний розвиток. Для формування мисленнєвої діяльності, на думку дослідників (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Р. Павелків та ін.), особливо важливими є гра, комунікація, малювання, конструювання та інші види активності. В. Дуткевич підкреслює значення комунікативної, ігрової, побутової, образотворчої та конструктивної діяльності для розвитку дитини.

Дослідники А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Піроженко та інші вважають, що домінуючим засобом формування мислення дітей старшого дошкільного віку є мовленнєва діяльність. У той же час такі вчені, як Г. Бєленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рогозіна, О. Рейпольська та Н. Шкляр, аналізуючи розвиток базових якостей дитини старшого дошкільного віку, виділяють такі основні види дитячої діяльності: комунікативну, пізнавальну, ігрову та предметно-перетворювальну [44].

Автори Державного стандарту дошкільної освіти (БКДО) визначають результат виховання дитини через розвиток її компетентностей та особистих надбань, що інтегрують фізичний, психічний, соціальний та духовний аспекти розвитку особистості. У різних видах діяльності дошкільника формується комплекс ключових компетентностей відповідно до освітніх напрямів: «Особистість дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Дитина в природному довкіллі», «Гра дитини», «Дитина в соціумі», «Мовлення дитини», «Дитина у світі мистецтва» [9].

А. Богуш, аналізуючи екологічно спрямоване освітнє середовище, виділяє його типи відповідно до основних видів діяльності дитини: комунікативно-мовленнєва, сенсорно-пізнавальна, культурно-збагачувальна, художньо-естетична, здоров'язберігаюча та емоційно-духовна [30с. 160].

Г. Люблинська обґрунтовує, що саме через діяльність людини формуються її цілі та мотиви, проявляються прагнення і бажання, а також визначаються характерні

риси особистості [147, с. 86]. Таким чином, особистість дитини, її мислення та мовлення розвиваються у різних видах діяльності. Г. Люблінська підкреслює такі ключові аспекти діяльності:

- діяльність проявляється через конкретні дії дитини чи людини, включно з роботою з предметами, знаряддями праці, матеріалами та руховими актами. Для того щоб правильно оцінити внутрішній або зовнішній (видимий) бік діяльності людини, необхідно вміти «читати книгу» її поведінки;

- діяльність завжди орієнтована на певну, усвідомлену мету, що надає їй свідомого характеру. Мета може визначатися самою дитиною або бути підказана дорослими, але головним залишається власне прагнення дитини досягти обраної мети в конкретній діяльності;

- у будь-якій діяльності дитина застосовує певні рухові акти та способи дії, тобто компетентності (навички та вміння). Вона має вміти самостійно використовувати цілі системи засвоєних умінь, оцінювати результати своєї діяльності, перевіряти ефективність мисленнєвих і мовленнєвих операцій. Постійне повторення таких складних і численних розумових дій сприяє формуванню практичних умінь та оволодінню способами дій [147, с. с.88-89].

Формувальна та розвивальна функції змістовної й педагогічної діяльності полягають у тому, що вона виступає як особлива форма практичної активності дитини. Саме через різні види діяльності відбувається тренування та розвиток фізичних, психічних, моральних і мисленнєвих сил, здібностей, навичок та характерних рис особистості дитини старшого дошкільного віку.

Як підкреслює Г. Люблінська: «Дитина розвивається у процесі активного та різноманітного взаємодії з предметним і соціальним середовищем. Від народження біологічна активність дитини під керівництвом дорослих перетворюється на різні види діяльності. Той результат, який досягає дитина, – її прогрес у розвитку особистості – залежить від того, чим вона займається, над чим роздумує, що сприймає та які дії виконує, а також від того, як дорослі організовують цю діяльність».

Ці висновки, зроблені в другій половині XX століття, й сьогодні залишаються актуальними, оскільки вони пояснюють сутність діяльності та її ключову роль у становленні особистості дитини старшого дошкільного віку та розвитку її мисленнєвих здібностей та, відповідно, основ критичного мислення.

Отже, протягом дошкільного віку дитина поступово опановує різні види діяльності. Водночас кожен із цих видів не має однакового впливу на розвиток її особистості. На кожному етапі дошкільного віку існує певний вид діяльності, який домінує і відіграє вирішальну роль у формуванні подальших психічних і особистісних якостей дитини. Такий вид діяльності в науковій літературі отримав назву провідної діяльності, а теорія про її значення є однією з ключових концепцій психолого-педагогічної науки. Так, О. Леонтьєв, Р. Павелків та інші дослідники зазначають, що провідна діяльність – це діяльність, яка на певному віковому етапі визначає основні найсуттєвіші зміни у психічному розвитку дитини, «...в середині якої відбувається розвиток психічних процесів, що забезпечують перехід дитини на новий, вищий рівень її розвитку».

Саме в межах провідної діяльності «... виникають і відокремлюються інші, нові види діяльності; здійснюється формування або перебудова психічних процесів, таких як мислення, сприймання, пам'ять тощо». Від характеру провідної діяльності залежить формування ключових психологічних змін особистості дитини на певному віковому етапі. Важливо підкреслити, що провідною діяльністю вважається не та, якою дитина займається найбільше, а та, що визначає найсуттєвіші зміни у її психіці. До основних видів діяльності в дошкільному віці належать спілкування, предметна діяльність і гра [177].

Проаналізувавши наукові праці дослідників щодо ролі основних видів діяльності в розвитку особистості дитини, можна констатувати, що провідні види діяльності відображають ключові потреби та інтереси дітей дошкільного віку і визначають формування їхніх ціннісних орієнтацій, психічних якостей і властивостей. Водночас, поряд із провідною діяльністю у дітей старшого дошкільного віку активно формуються та розвиваються інші види діяльності, які взаємопов'язані з основною та відіграють важливу роль у розвитку мислення,

емоційної сфери, соціальних навичок і загальної особистісної компетентності. Р. Павелків зазначає, що кожен вид діяльності сприяє засвоєнню певних дій, формуванню психічних якостей, необхідних для їх виконання, та загальному розвитку особистості дитини. Наприклад, гра значною мірою стимулює розвиток мислення, уяви, засвоєння норм поведінки та навичок соціальної взаємодії, проте не забезпечує спеціальних умов для розвитку сприймання. Ці можливості створюють малювання та конструювання, оскільки для точного відтворення предмета або складного зразка дитина має глибоко ознайомитися з його властивостями. Саме тому ці види діяльності є важливими інструментами розвитку сприймання у дітей дошкільного віку [177].

Автори програми «Впевнений старт» пропонують оригінальний підхід до розуміння ролі діяльності у формуванні оптимально організованого освітнього процесу дітей старшого дошкільного віку. Вони акцентують увагу на тому, що дитяча діяльність не обмежується лише виконанням конкретних завдань, а є процесом засвоєння дитиною структурних особливостей самої діяльності. До них належить усвідомлення образу кінцевого результату, розуміння мети та способів її досягнення, а також засвоєння різних форм реалізації самого процесу.

Чим глибше дитина осмислює такі питання, як: «Що ми робимо?», «Навіщо це потрібно?», «Кому це корисно?», «Як виконати завдання?», «Якими способами можна досягти бажаного результату?», «Де і в якій ситуації це застосовуємо?», – тим потужнішим стає розвиток її психічних і особистісних якостей. Вплив діяльності проявляється у покращенні пам'яті, мислення, уяви, а також у формуванні самостійності, наполегливості та інших особистісних рис дитини. [53, с.6].

Автори програми «Впевнений старт» пропонують інноваційний підхід до класифікації специфічних видів діяльності дітей, виокремлюючи такі ключові напрями життєдіяльності: спілкування, гру, образотворчу та художню діяльність, мовленнєву активність, пізнавально-дослідницьку діяльність, а також побутово-господарську практику. За оцінкою дослідників, саме ці види діяльності виконують важливу функцію змістового збагачення дитини, забезпечуючи накопичення

культурного та практичного досвіду, а також формуючи ефективні взаємодії з іншими людьми [53, с.6].

Порівнюючи різні наукові підходи до розвитку та формування особистості дитини, можна зробити висновок, що нині спостерігається та відбувається поступовий перехід від традиційної «знаннєво-просвітницької парадигми» до компетентнісного підходу, що передбачає орієнтацію на накопичення знань та розвиток у дітей здатності ефективно застосовувати отримані знання в практичній діяльності, приймати обґрунтовані рішення та реалізовувати власні потенційні можливості [53, с.6]. Отже, ефективність освіти, зокрема дошкільної, оцінюється не лише за рівнем засвоєних знань, а й за тим, наскільки вихованець здатний самостійно діяти та керуватися певними цінностями при організації власної діяльності [53, с.6]. Важливим аспектом дидактично-методичної основи освітнього процесу за програмою «Впевнений старт» є розширення традиційної тріади «знання, уміння, навички» новою категорією – «досвід діяльності», що відображає суть компетентнісного підходу. Таким чином, «усі особистісні досягнення дитини розглядаються як результат її продуктивної взаємодії з дорослими, однолітками та навколишнім світом, що дозволяє дитині поступово переходити від репродуктивного рівня діяльності до творчого» [53, с.6].

Провідним видом діяльності дитини дошкільного віку є гра, яка виступає основним засобом активного пізнання навколишнього світу. На думку Д. Ельконіна, історія виникнення гри пов'язана з переходом від родового ладу до нових суспільних формацій, коли почав формуватися суспільний поділ праці. У цей період дитина фактично опинялася поза сферою матеріального виробництва, і саме тоді виникли «дитячі спільноти», де діти моделювали та відтворювали життя дорослих [259]. Загальновизнано, що провідним видом діяльності дошкільника є сюжетно-рольова гра. Її феномен, а також значення для розвитку особистості детально досліджено в працях Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Леонтьєва, А. Запорожця, А. Усової та інших. У процесі гри дитина повністю занурюється у діяльність. А. Леонтьєв підкреслював особливість гри: її мотив полягає у самому змісті ігрової дії, тобто діти грають насамперед для того, щоб грати [10].

Д. Ельконін звертає увагу на важливий аспект розвитку розумових дій у дошкільників через гру. За його спостереженнями, спочатку дитина взаємодіє з предметами через їхні матеріальні замінники, тобто іграшки, і лише поступово починає відокремлювати значення предмета від самої дії з ним. На ранніх етапах розвитку дитячі дії залишаються матеріалізованими: предмети-замінники та розгорнуті дії з ними необхідні для виконання завдань (етап матеріалізованої дії за П. Гальперіним). Згодом іграшка починає функціонувати лише як знак або слово-назва, а дії дитини стають узагальненими жестами, що супроводжуються мовними позначеннями. У результаті формуються проміжні дії, які поступово перетворюються на розумові, зменшуючи залежність від фізичного об'єкта, і водночас слова, що використовує дитина в процесі гри, набувають більш абстрактного, узагальненого значення [259].

З психологічної точки зору, гра виступає особливою формою діяльності, в якій закладаються основи переходу до вищого рівня розумових дій – таких, що здійснюються з опорою на мовлення. Психологи підкреслюють, що функціональний розвиток дій у грі органічно поєднується з онтогенетичним розвитком дитини, формуючи своєрідну «зону найближчого розвитку» розумових дій. Можливо, саме цей спостережуваний у грі взаємозв'язок між функціональним та онтогенетичним розвитком може слугувати узагальненою моделлю для розуміння співвідношення цих процесів у розвитку дитини загалом [259].

У цьому ракурсі важливими є дослідження Дж. Брунера (1975), у яких експериментально показано роль попередніх маніпуляцій дитини з матеріалами та елементами знарядь для подальшого виконання інтелектуальних завдань. Цей аспект наводить і Д. Ельконін у праці «Психологія гри». Брунер відзначав, що в процесі гри дитина формує певні комбінації матеріалу та орієнтацію в його властивостях, що згодом може бути використано як знаряддя для виконання завдань.

Ж. Піаже та Б. Інельдер підкреслювали зв'язок символічної гри з інтелектуальними потребами дитини, вважаючи її найвищою формою дитячої гри. Вони зазначали, що дитина повинна пристосовуватися до соціального світу

дорослих, інтереси та правила якого залишаються зовнішніми, і не завжди можуть задовольнити афективні та інтелектуальні потреби її «я». Для гармонійного розвитку дитини, підтримки її рівноваги та можливості проявляти себе в діяльності необхідна гра. Вона трансформує реальність через асиміляцію відповідно до потреб «я» дитини, тоді як наслідування є формою акомодатії до зовнішніх моделей, а інтелект формується як баланс між асиміляцією та акомодатією [259].

Нагадаємо, що відповідно до теорії Ж. Піаже, який присвятив свої наукові дослідження вивченню мислення дитини, ключовою характеристикою мислення дітей дошкільного віку є так званий «пізнавальний егоцентризм». Ж. Піаже розглядав цю особливість як недостатню диференціацію дитячої думки від думок інших людей, що проявляється у фактичному домінуванні власної точки зору дитини. У процесі дослідження переходу від рівня мислення, властивого дошкільному віку, до більш складних форм Д. Ельконін наголошував на складності цього механізму. Він відзначав: «...виокремлення дорослого як прикладу дії, що виникає на межі раннього та дошкільного періодів розвитку, уже містить потенціал для такого переходу. Рольова гра спричиняє зміну позиції дитини: від індивідуальної, специфічно дитячої позиції до нової позиції дорослого. Саме прийняття дитиною певної ролі та зміна значення предметів, залучених у гру, відображає безперервний процес переходу від однієї позиції до іншої».

Отже, за Д. Ельконіним, гра постає як надзвичайно важлива діяльність, у якій відбуваються і пізнавальна, і емоційна «децентрація» дитини. На думку дослідника, значення гри для інтелектуального розвитку дитини є особливо вагомим: «І справа полягає не лише в тому, що в процесі гри розвиваються або заново формуються окремі інтелектуальні операції, а в тому, що докорінно змінюється позиція дитини щодо навколишнього світу, формується складний механізм можливої зміни позиції та координації власних думок з іншими можливими думками. Саме така зміна відкриває можливість і шлях для переходу мислення на новий рівень та для формування нових інтелектуальних операцій» [259].

Л. Виготський розглядав гру як нове утворення дошкільного віку, що концентрує в собі всі глибинні джерела розвитку дитини та одночасно підносить їх

на вищий рівень. Гра дає можливість зробити своєрідний стрибок – «saitovitale» – у світ розвинених форм людської діяльності, які існують у середовищі й служать основним джерелом розвитку [252. С.220].

Відомі педагоги та дослідники, зокрема В. Сухомлинський, А. Макаренко, К. Ушинський, Ф. Фребель, А. Богущ, Н. Гавриш, К. Крутій, визнають гру як надзвичайно важливий виховний засіб у розвитку дітей. Різні види ігор виконують специфічні функції: ігри з предметами допомагають формувати чуттєву картину світу, ігри за правилами сприяють розвитку волі, рухливі ігри – покращують моторику, рольові ігри стимулюють розвиток рефлексії. В. Сухомлинський порівнював гру дитини з вікном у її внутрішній світ, через яке надходить безліч знань і уявлень про навколишнє середовище, а сама гра стає іскрою, що пробуджує в дитині допитливість [219, с. 95]. У старшому дошкільному віці дитина вже в змозі аналізувати отриманий досвід, помічати відмінності між наявними знаннями та новими завданнями чи ситуаціями, що пропонує об'єкт пізнання, а також знаходити способи їх вирішення. Саме в цьому проявляється її здатність до критичного мислення. Процес стимулювання мислення слід організовувати поступово, спираючись на інтереси, запитання та проблеми самої дитини, у невимушеній, ігровій та приємній для неї формі. Головною метою розвитку критичного мислення є навчити дитину зіставляти нову інформацію з особистим життєвим досвідом та, аналізуючи їх, робити обґрунтовані висновки.

Доцільно застосовувати завдання з поступовим ускладненням, що спрямовані на визначення відмінностей, розрізнення реального та вигаданого, виправлення помилок, аналіз різних ситуацій – усе це природно веде дитину до проявів критичного мислення. Серед ефективних дидактичних прийомів можуть бути: читання казок із «переплутаними героями», робота з картками «Хто або що зайве і чому?», картинками «Що неправильно намалював художник?» або «Існуючі чи вигадані тварини», використання прийомів читання із зупинками, «Правильні й неправильні твердження», «Кошик ідей» тощо. Саме в ігровій діяльності дитина ефективно засвоює та закріплює знання, набуває нових умінь і навичок, а також розвивається розумово.

К. Крутій та Н. Кудикіна підкреслюють, що без активного залучення дитини до пізнавальної діяльності неможливо розвинути її інтелектуальні здібності. Вони наголошують на необхідності формування у дітей базових умінь, спрямованих на самостійний пошук нової інформації, розвиток критичного мислення, здатність застосовувати набуті знання в нових ситуаціях, а також на формування відповідального ставлення до власних дій. Дослідники вважають гру одним із найефективніших засобів стимулювання мисленнєвої діяльності дошкільників [125;128]. Саме гра виступає ефективним засобом розвитку у дітей старшого дошкільного віку низки ключових якостей, серед яких:

- допитливість, що стимулює проблемно-орієнтоване мислення;
- наполегливість та цілеспрямованість під час виконання завдань;
- пошук нестандартних способів розв’язання проблемних ситуацій у спільній діяльності з однолітками;
- здатність враховувати та адекватно реагувати на думку інших;
- планомірність мислення, що проявляється у здатності передбачати кілька можливих шляхів розв’язання завдань;
- вміння застосовувати набуті знання та перевіряти власні сили й можливості в нових ситуаціях;
- гнучкість і самостійність мислення, яка передбачає активне засвоєння нової інформації, як цікавої, так і необхідної для розвитку дитини.

Розвиток перелічених якостей відбувається в повсякденному житті дошкільників через практичне пізнання світу в його повній різноманітності. Саме в цьому процесі закладаються основи критичного мислення, без якого повноцінне пізнання навколишньої дійсності є неможливим.

Дослідники О. Гриньова та Л. Терещенко стверджують, що провідна ігрова діяльність створює сприятливе середовище для розвитку мисленнєвої діяльності дитини дошкільного віку. Психологи зазначають, що «залучення старших дошкільників до різноманітних видів продуктивної діяльності сприяє формуванню та розвитку наочно-дійового мислення. У процесі виконання різних маніпуляцій дитина аналізує результати своєї діяльності та вчиться визначати мету дій. Розвиток

наочно-образного мислення в цей період відбувається через удосконалення здатності дитини оперувати реальними предметами. Збагачення життєвого досвіду та розвиток образної пам'яті дозволяють дитині поступово переходити від безпосередніх маніпуляцій із предметами до абстрактного оперування образами в свідомості. Особливістю образного мислення дошкільників є його синкретизм, тобто злитість і нерозчленованість образів, що призводить до поверхневого осмислення предметів і явищ дійсності без детального аналізу. Подоланню цього синкретизму та активізації аналітичних навичок сприяє цілеспрямоване навчання та виховання» [72]. Таким чином, сприяння прояву пізнавальної активності та потреб дитини, а також розвитку словесно-логічного мислення створюють основу для усвідомленої трансформації ментальних образів у поняття і судження, відповідно, для обґрунтованого порівняння та відстоювання своєї думки. Це забезпечує безперервний розвиток усіх операцій мислення, які нерозривно пов'язані з діяльністю дитини. За спостереженнями О. Гриньової та Л. Терещенко, «складність словесно-логічного мислення у дітей дошкільного віку пояснюється тим, що воно проходить декілька етапів: первинний синтез, який полягає у представленні проблемного пізнавального завдання в цілому; аналіз, тобто розподіл наявної проблемної ситуації на відомі та невідомі частини; та вторинний синтез, що включає виконання завдання та порівняння отриманого результату з бажаним» [72, с. 64-65].

Аналізуючи провідну діяльність на різних етапах дошкільного дитинства, можна зробити висновок, що активізація пізнавальних потреб дитини та застосування позаситуативно-пізнавальної форми спілкування, яка є провідною у середньому дошкільному віці, створюють передумови для формування і розвитку критичного мислення у старшому дошкільному віці. У цей період дитина починає критично оцінювати навколишнє середовище, аналізувати слова та дії дорослих, а також поступово виробляє власні погляди на себе, своє життя та соціальне оточення [72 с. 65].

Для забезпечення формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку педагог має чітко усвідомлювати та активно реалізовувати перспективні **напрямки розвитку критичного мислення**, що охоплюють

різноманітні аспекти навчання, виховання, розвитку і спрямовані на досягнення такої мети: сформувати в дитині старшого дошкільного віку критичний підхід до інформації, навчити робити висновки й приймати рішення самостійно;

- навчити формулювати власну думку, аргументувати її;
- розвивати увагу, вміння концентруватися;
- розвивати уяву, творчість, уміння поєднувати творчу та дослідницьку діяльність;
- формувати адекватну самооцінку, уміння шукати способи самореалізації;
- формувати дружні взаємини, цікавість до спільної діяльності.

Як бачимо, перед педагогами та психологами стоїть доволі серйозне та мультискладне завдання – формування водночас із критичним мисленням усіх складників особистості дитини.

Таким чином, на основі проведеного теоретичного аналізу різних поглядів на види діяльності, які впливають на розвиток мислення дітей дошкільного віку, нами визначено комплекс діяльностей, що, на нашу думку, найбільш ефективно сприятиме формуванню основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку:

- **комунікативно-мовленнєва діяльність** – спрямована на формування культури спілкування та мовлення, що є одним із ключових механізмів, тісно пов'язаних із розвитком критичного мислення. Як зазначають дослідники, «формування у старших дошкільників словесного (вербального) мислення є надзвичайно важливим для засвоєння ними розумових дій, характерних для шкільного навчання» [28, с.7];

- **ігрова діяльність** – виступає потужним засобом розвитку дитини та її когнітивних процесів, формуючи навички самостійного мислення та здатність творчо застосовувати набутий досвід у подібних і нових ситуаціях. Однак її ефективність забезпечується лише за умови систематичного і комплексного використання. Завдяки цьому дитина оперує наявними знаннями й уявленнями про навколишній світ, що дає змогу раціонально порівнювати, групувати предмети та

явища за їхніми характерними ознаками, аналізувати їх та робити обдумані висновки;

- **сенсорно-пізнавальна діяльність** – формування основ критичного мислення відбувається через розвиток органів чуття, виховання культури сприймання та відчуття у процесі активного пізнання світу. Нові нейронні зв'язки виникають на основі сенсорного досвіду дітей старшого дошкільного віку та вдосконалення дрібної моторики. У цей період спостерігається закономірність «рука веде мозок», коли дитина здатна сприймати й опрацьовувати інформацію різних модальностей, а також формує перцептивні образи та моделі властивостей предметів;

- **мистецька діяльність** – надає можливість дитині аналізувати й синтезувати твори мистецтва, висловлювати власні судження та розмірковувати над ними. Водночас вона сприяє розвитку здатності відрізняти різні види мистецтва, сприймати та наслідувати культурні традиції українського народу, частиною якого дитина відчуває себе в старшому дошкільному віці. Такий досвід формує національно-культурну ідентичність і позитивно впливає на розвиток основ критичного мислення;

- **художня діяльність** – включає малювання, аплікацію, ліплення та конструювання, що дозволяє дитині втілювати внутрішні образи у реальні форми та проявляти фантазію через креативні продукти. Під час такої діяльності активно розвиваються мисленнєві процеси, формується культура почуттів і мислення, особистісні міркування, потреба творити красу у навколишньому середовищі та зберігати його. Усе це сприяє розвитку естетичного мислення дітей старшого дошкільного віку;

- **емоційно-духовна діяльність** забезпечує формування духовних цінностей у дітей на базі позитивних емоцій та високих моральних почуттів. Лише за умови психічного благополуччя можливо ефективно розвивати основи критичного мислення, оскільки стресові фактори та наслідки ПТСР, спричинені бойовими діями або обстрілами, пригнічують інтелектуальний, фізичний і моральний розвиток дитини. У контексті сучасної воєнної ситуації в Україні питання збереження психічного здоров'я дітей набуває особливої актуальності. Завдяки участі в

емоційно-духовній діяльності дитина навчається позитивно сприймати себе та інших, проявляти співчуття, підтримувати дорослих і ровесників, а також розвивати соціальні та моральні компетенції, що сприяють формуванню основ критичного мислення та адаптивної поведінки.

Розглядаючи проблему впливу діяльності на мислення дитини старшого дошкільного віку, не можна залишити поза увагою бурхливий розвиток (останнім часом) і впровадження різноманітних активностей (форм, методів, засобів, прийомів) як форм організації діяльності. Відзначимо, що це відбувається саме в дошкільній освіті, яка в Україні є фундаментом усієї подальшої освіти та розвитку особистості людини.

Так, наприклад, автори «Впевненого старту» презентують такі види активностей:

- заняття – інтегровані, комплексні та предметно-орієнтовані форми організації освітнього процесу;
- карта активностей – структурований план різноманітних дитячих дій і завдань для розвитку різних компетентностей;
- підгрупова робота у форматі «4х4» – поділ на підгрупи з метою ігрової взаємодії всіх учасників;
- ситуація прийняття рішення «Один/ два/ три +» – делегування повноважень, представлення права вибору щодо способу виконання завдання, засобу реалізації навчального завдання (вибір матеріалу, техніки, послідовності процесу виконання задуму);
- «Коло друзів» – спосіб згуртування учасників для спільної взаємодії. Залежно від часу може бути ранковим чи вечірнім, але завжди щиросердечним і позитивним;
- проблемна ситуація – один із засобів і способів забезпечення інтелектуально-мовленнєвої активності дітей у проблематизованому освітньому просторі групи;
- активне слухання – важливе для будь-якої людини вміння не лише слухати, а чути, співпереживати, реагувати, запитувати, підтримувати тощо, незалежно від того, що сприймається;

- активне обговорення задля активізації мовленнєвої, а відтак і мисленнєвої діяльності дитини, спонукання ділитися своїми думками, ставити запитання;
- виставка-презентація результатів діяльності дитини – демонстрація власних досягнень, умінь та творчих продуктів, створених у процесі навчання та розвитку;
- самопрезентація «Хочу сказати»– надзвичайно важливий момент прояву ініціативи і свідчення залучення дитини у спільний процес діяльності;
- дитячий фільм-зал [53, с. 8].

Отже, у сучасній дошкільній педагогіці всі види діяльності, інтерактивні методи та прийоми спрямовані на інтелектуальний розвиток дитини, закладання основ критичного мислення, заохочення прагнень та потреб дитини. Вони забезпечують поглиблення індивідуального психічного досвіду дитини, спрямовані на відтворення реальності у своїй власній свідомості.

На основі аналізу наукових джерел щодо провідних видів діяльності та активностей можна виділити ключові особливості організації освітньої діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку:

1. *Уся інформація, яку надає педагог, не подається як беззаперечна істина.* Вихователь сприяє утворенню таких ситуацій, за яких вихованці відкрито демонстрували б власну позицію, погляд на певне питання, умисно стимулює виникнення протиставлення інтересів, заохочує діалог між дітьми та педагогом і враховує погляди дітей під час обговорення.

2. *Помилки дітей у процесі виконання завдань розглядаються педагогом як природна і цінна складова навчання* – можливість руху до істини, формування нових знань і досвіду через взаємодію з вихователем та однолітками.

3. *Монолог педагога і подання готової інформації зводяться до мінімуму:* його роль полягає у підготовці дітей до сприйняття нових відомостей та стимулюванні їх до обговорення ключових положень.

4. *Педагог не виступає як «контролюючий орган», а функціонує як організатор, який спрямовує освітній процес.* Він акцентує увагу на взаємодії між

усіма учасниками, забезпечує продуктивну співпрацю та направляє пошукову діяльність дітей у потрібне русло для досягнення освітніх результатів.

Висновки до першого розділу

Розділ присвячено розкриттю сутності та змісту поняття «критичне мислення» як особливого виду мисленнєвої діяльності. Основними характеристиками критичного мислення визначено контрольованість, усвідомленість та цілеспрямованість. Теоретичний аналіз показав, що повноцінний цикл критичного мислення передбачає чотири взаємопов'язані стадії: систематичний аналіз отриманої інформації, її глибоке осмислення, об'єктивну оцінку та критичне переосмислення або корекцію висновків.

За структурою критичне мислення виступає як єдність когнітивного, аналітичного, особистісного та діяльнісного компонентів. Дослідження психолого-педагогічної літератури дозволяє виокремити етапи критичного мислення: постановку проблеми, пошук інформації, чітку аргументацію, прийняття рішення та рефлексію. Показниками розвитку критичного мислення є афективні, мікро- та макрокогнітивні ознаки.

На основі проведеного понятійно-дефінітивного аналізу термін «критичне мислення» осучаснено, уточнено та розширено: його визначено як рефлексивну оцінювальну діяльність суб'єкта пізнання, яка характеризується контрольованістю, самостійністю, обґрунтованістю, логічністю та цілеспрямованістю, і спрямована на критичну обробку інформації з метою отримання достовірного результату шляхом інтеграції логічного та творчого мислення.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що критичне мислення має подвійну природу: з одного боку, це сукупність певних особистісних якостей та умінь, а з іншого — процес оцінювальної діяльності. Воно тісно пов'язане з логічним і творчим мисленням і неможливе без рефлексії. Критичне мислення передбачає незалежність суджень, адже дитина чи дорослий не лише формує власну позицію, а й уміє її аргументовано відстоювати, наводити логічні докази та пропонувати альтернативні шляхи розв'язання конкретних проблем.

На основі аналізу сучасної наукової літератури були визначені мета, етапи, принципи, показники та функції критичного мислення. Також простежено його еволюцію відповідно до концепції Р. Пола, що передбачає три рівні розвитку проблеми критичного мислення. Доведено, що головною та беззаперечною метою формування основ критичного мислення є розвиток мисленнєвих операцій, зокрема здатності аналізувати інформацію, систематизувати її та приймати обґрунтовані рішення.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє окреслити сутність понять «критичне мислення» та «формування основ критичного мислення» у старших дошкільників. Критичне мислення в цій віковій категорії виступає як ключова характеристика мислення і являє собою опосередковане, узагальнене відображення реальності через призму аналітико-синтетичних операцій та високої пізнавальної активності дитини. Воно тісно пов'язане з мовленнєвими навичками, оцінкою інформації та поведінкових дій як власних, так і інших людей, і передбачає здатність самостійно приймати обґрунтовані рішення.

Процес формування основ критичного мислення старших дошкільників визначається як цілеспрямоване забезпечення сприятливих умов для формування основ критичного мислення, розширенню інтелектуального досвіду дітей та критичного аналізу навколишньої дійсності. Ментальний досвід дитини у цьому контексті розглядається як сукупність індивідуальних когнітивних ресурсів, необхідних для усвідомленого оцінювання інформації та дій.

Методологічною основою формування критичного мислення є інтеграція наукових підходів – аксіологічного, особистісно-орієнтованого та системно-цілісного, діяльнісного, інтерактивного, синергетичного та компетентнісного. Реалізація цих підходів забезпечує дотримання принципів: єдності афекту й інтелекту, орієнтованості на розвиток компетентної особистості, пріоритету досвіду над навчанням, рівності, діалогізму, співіснування, свободи, співрозвитку, єдності та прийняття.

На підставі теоретичного аналізу різних наукових поглядів щодо видів діяльності, що впливають на розвиток критичного мислення у дошкільників,

виділено комплекс діяльностей, які відіграють ключову роль у формуванні основ критичного мислення у старших дошкільників. До них належать: комунікативно-мовленнєва, сенсорно-пізнавальна, художня, мистецька, ігрова, емоційно-духовна діяльність.

**Зміст першого розділу дисертаційного дослідження автора знайшов
відображення у наступних наукових публікаціях:**

1. Tsvietkova H., Kuzmenko I. *Critical thinking: structure and concept meaning*. Educational and Scientific Space: Scientific Journal. Issue 1 (1 – 2021) / National Pedagogical Dragomanov University [Ch. Ed. Dr. Ped. Sciences, Prof. Matvienko O.V.]. Kyiv: Lira-K Publishing House, 2021. P. 99-110.
2. Кузьменко І. *Особливості формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку*. ПЕДАГОГІКА І ПСИХОЛОГІЯ ПОСТМОДЕРНІЗМУ: ЦІННОСТІ, КОМПЕТЕНТНОСТІ, ДІДЖИТАЛІЗАЦІЯ: колективна монографія / за наук. ред. проф. Г. Цветкової. Aerzen: Heilberg IT Solutions UG, InterGING Verlag, 2021. С. 207-224.
3. Кузьменко І. А. *Формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: методологічні підходи та принципи*. Актуальні питання у сучасній науці (Серія «Педагогіка»), 2023, № 5(11), С. 401-416.
4. Кузьменко І. А. *Діяльність як основний чинник формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку*. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»)»: журнал, 2023, № 9(27), С. 255-269.
5. Кузьменко І. А. *Основи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: сутність феномену, особливості формування*. «Гуманізація навчально-виховного процесу»: зб.наук.праць. № 1 (103), 2023 / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Краматорськ: ЦТРІ «Друкарський дім», С. 129-141.
6. Кузьменко І. *Формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку як спосіб виховання демократичного менталітету підростаючого покоління в умовах сьогодення*. Збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції «Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах військового стану: теорія, практика, інновації», 16 червня 2022 р., Київ: НАПН ПІВ, 2022. С. 236-239.
7. Кузьменко І. А. *Дослідницька діяльність як засіб розвитку основ критичного мислення у дітей 6–7 років*. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Початкова освіта сьогодення: проблеми та перспективи вирішення», (м. Переяслав, Університет Григорія Сковороди, 24 березня 2023 р.)

РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Науково-теоретичне обґрунтування діагностичного дослідження актуального стану сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку

Аналіз сучасного стану вивчення питання щодо сформованості засад критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку засвідчив потребу у його подальшому вивченні з позицій теоретичних підходів кількох наукових напрямів: психології, дошкільної педагогіки, нейропсихології та нейропедагогіки.

З огляду на те, що проблема формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку має багатовимірний і міждисциплінарний характер, у цьому дослідженні були враховані наукові напрацювання психолінгвістів, психологів і педагогів, які стосуються специфіки розвитку критичного мислення у дітей зазначеного віку. Серед них вчення А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Піроженко, С. Ладивір, С. Терна, О. Тягла та ін. У констатувальному дослідженні було використано наукові засади розвитку особистості дитини І. Беха, Т. Візель, Н. Гавриш; положення про єдність психіки та діяльності І. Беха, Г. Костюка, С. Максименка, Т. Піроженко та ін. У ході аналізу рівня сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку особливий акцент було зроблено на фундаментальних концепціях, запропонованих видатними науковцями, серед яких Ж. Піаже, М. Ліпман, Д. Брунер, Дж. Гілфорд, А. Кроуфорд, К. Мередіт, С. Метьюз, Д. Рассел, Ч. Темпл, Дж. Чафф, Д. Халперн.

У дослідженні загалом брали участь 178 осіб: 24 педагоги, 8 практичних психологів, 43 батьки та 103 дитини старшого дошкільного віку. Із цих дітей 51 належала до експериментальної групи (ЕГ), а 52 – до контрольної групи (КГ). Такий склад вибірки був сформований з метою забезпечення достовірності й надійності отриманих результатів.

Дослідження зорієнтоване на вивчення формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, які відвідують такі заклади дошкільної

освіти: приватний заклад дошкільної освіти «Країна чудес» м. Чорноморська; заклад дошкільної освіти №131 м. Києва; приватний заклад «Заклад дошкільної освіти «Гніздо» м. Києва; заклад дошкільної освіти №739 м. Києва; ЗДО №10 «Малючок» м. Суми; ЗДО №659 м. Києва;

Підґрунтям для створення методики діагностичного дослідження актуального рівня сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку стало насамперед чітке розуміння сутності цього феномену. Зокрема, критичне мислення дітей старшого дошкільного віку розглядається як одна з ключових характеристик мислення, що забезпечує узагальнене і опосередковане відображення навколишньої дійсності дитиною з опорою на аналітико-синтетичні мисленнєві операції у поєднанні з високою пізнавальною активністю. Воно тісно пов'язане із мовленнєвим розвитком, умінням оцінювати інформацію, дії та вчинки – як власні, так і інших людей, а також зі здатністю дитини самостійно ухвалювати рішення.

На констатувальному етапі дослідження, спрямованого на визначення актуального рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, було окреслено такі завдання:

- забезпечення експерименту необхідними ресурсами, зокрема матеріальними, кадровими, методичними, фінансовими, мотиваційними та організаційними;
- уточнення компонентів, критеріїв і показників, за якими оцінюється сформованість основ критичного мислення у старших дошкільників;
- здійснення аналізу вихідного та актуального рівнів розвитку основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Дисертаційне дослідження містить наступні методи:

- теоретичні: систематизація, аналіз, порівняння та систематизація наукових даних з загальної та дошкільної педагогіки, психології, що дозволило окреслити теоретико-методологічні засади роботи;
- емпіричні: діагностичні методики, що мають на меті встановлення актуального рівня розвитку основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку;

– статистичні: визначення відсоткового розподілу показників за рівнями сформованості критичного мислення та порівняльний аналіз результатів контрольної й експериментальної груп із використанням параметричного ϕ^* -критерію Фішера (для залежних та незалежних вибірок).

Метод спостереження було застосовано для отримання первинних психолого-педагогічних даних щодо специфіки проявів критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Спостереження проводилось систематично в процесі експериментальної роботи в закладах дошкільної освіти, охоплюючи різні ситуації та умови професійної діяльності. Спостереження під час експерименту мало визначену мету, алгоритм послідовних дій і проводилося за допомогою наукових засобів.

Метод бесіди було використано для виявлення та уточнення відомостей щодо сутнісних характеристик критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Завдяки вербальній взаємодії психолого-педагогічна інформація про ключові ознаки формування основ критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку. Застосування цього методу, доповненого спеціально розробленими запитаннями, дало змогу зібрати необхідні дані, конкретизувати зміст корекційного впливу та створити умови для ефективного формування основ критичного мислення. У процесі бесіди ми прагнули отримати максимально повну інформацію від дітей і їхніх батьків, а аналіз невербальних реакцій респондентів дозволив підвищити об'єктивність і достовірність отриманих експериментаторами результатів.

Анкетування дало змогу охопити велику кількість респондентів та провести констатувальний і контрольний експерименти за модифікованими та спеціально розробленими анкетами. Опитування батьків і педагогів застосовувалося для вивчення рівня сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, його гнучкості, оперативності, швидкості реакцій. Отримані результати експериментального дослідження піддавалися статистичному опрацюванню та детальному аналізу.

Метод психодіагностичних тестів використовувався для отримання кількісно-якісних характеристик сформованості основ критичного мислення старших

дошкільників. Під час проведення тестування дотримувалися ключових вимог: наявності логічно обґрунтованого набору апробованих діагностичних тестів, чіткої валідності діагностичного інструментарію, шкали оцінювання результатів суворого дотримання процедури обстеження.

Метод проєктивних методик допоміг дослідити особливості підсвідомого дитини старшого дошкільного віку. Проєктивні методики передбачають здійснення дитиною власних індивідуальних проєкцій на неструктурований матеріал під час роботи з ним. Під час застосування проєктивних методик реакції дітей старшого дошкільного віку є цілком вільними, не обмеженими, не формалізованими.

Аналіз продуктів діяльності є опосередкованим методом, який використовувався для вивчення взаємодії дитини з предметним середовищем та для дослідження специфіки формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Продуктами діяльності дитини виступали результати її продуктивної діяльності (малюнки, аплікації, вироби з пластиліну, конструювання, складання пазлів, кубиків) та мовленнєвої і комунікативної активності (дитяче словотворення, вигадані історії, казки), продукти, що було виготовлено під час ігрової діяльності.

Метод експертних оцінок застосовувався як процедура збору емпіричних даних від спеціально відібраних фахівців – психологів, педагогів, вихователів та асистентів вихователів – які надавали необхідну інформацію щодо загального розвитку дітей та рівня сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Статистичні методи використовувалися для обробки результатів експерименту. Основним завданням їх застосування було підвищення обґрунтованості висновків щодо ефективності впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності, оцінка значущості та напрямку змін, які відбуваються під час формувального експерименту, а також виявлення ключових факторів впливу. Завдяки використанню статистичних методів було обґрунтовано розрахункові процедури та визначено статистично значущі

відмінності між рівнями розвитку критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

2.2. Компоненти, критерії, показники, рівні сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку

Сукупність компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку розглядається як комплексний діагностичний механізм, що використовується для побудови та реалізації констатувального етапу експериментального дослідження, а також як модель упорядкування індивідуального ментального досвіду дитини. Такий підхід дає змогу репрезентувати інтелектуальний потенціал дошкільника через особливості відображення дійсності у свідомості, специфіку виконання розумових і логічних операцій, а також через різноманіття форм і якісних характеристик критичного мислення. Рівень сформованості означеного феномену визначається шляхом аналізу його внутрішньої структурної організації, що охоплює відповідні компоненти, критерії, показники та діагностичні ознаки.

Певне психолого-педагогічне явище, процес має компонентну структуру. У словнику іншомовних слів сказано, що компонент (від лат. *componentis* — той, що утворює) складова частина чогось, складник. У підрозділі 1.1. були розглянуті основні компоненти критичного мислення особистості. Враховуючи особливості процесу, що досліджується, в дітей старшого дошкільного віку виокремимо такі компоненти критичного мислення: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, емоційний.

Когнітивний компонент критичного мислення дітей старшого дошкільного віку – характеризує знання, здатності, здібності дитини старшого дошкільного віку до аналітико-синтетичних операцій, кмітливість, знання загальноприйнятих способів виконання завдань.

Мотиваційний компонент критичного мислення дітей старшого дошкільного віку відображає внутрішню потребу дитини в новому, незвичайному, мотивацію до пізнання, бачення проблеми, жагу до подолання суперечностей.

Емоційний компонент критичного мислення дітей старшого дошкільного віку характеризує особливості їхнього емоційного стану та реакцій у ході розумової діяльності, а також здатність сприймати й осмислювати позиції інших осіб.

Діяльнісний компонент критичного мислення дітей старшого дошкільного віку – здатність обґрунтовувати, доводити, спростовувати, будувати гіпотези, робити висновки.

Особливості сформованості основ критичного мислення визначають за допомогою критеріїв, показників та рівнів. Критерій для визначення рівня сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку повинен бути детально розробленим (з включенням показників та ознак), зрозумілим і зручним для підбору діагностичних методик. У своїй роботі ми керувалися концепцією, що «критерій є мірилом істинності та достовірності людських знань, їх відповідності об'єктивній дійсності» [212, с.349]. Критерій виступає як основа для оцінки, визначення чи класифікації рівня сформованості основ критичного мислення, слугуючи мірилом критичності. Показники конкретизують кожен із критеріїв, тоді як ознаки проявляються у вигляді типових, стійких і конкретних проявів якостей критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

У дослідженні було охарактеризовано критерії формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, спираючись на аналіз сутності і структури цього феномену. Поняття «критичне мислення» розглядається як складний інтелектуально-психолого-педагогічний феномен, який включає складну рефлексивну та оцінювальну діяльність суб'єкта пізнання. Цій діяльності притаманні контрольованість, самостійність, обґрунтованість, логічність та цілеспрямованість, а також орієнтація на критичну обробку інформації з метою отримання достовірних результатів шляхом поєднання логічного та творчого мислення.

До критеріїв сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку віднесено такі: *когнітивно-аналітичний, мотиваційно-пізнавальний, емоційно-критичний та діяльнісно-оперативний.*

Показниками цих критеріїв є здатність до аналізу та синтезу, володіння загальноприйнятими способами виконання завдань, аргументованість, кмітливість та уміння знаходити нові підходи для розв'язання проблем; виражений пізнавальний інтерес до розв'язання проблемної ситуації; інтерес до невідомого; потреба в розгляді питання з різних позицій і обстоюванні своєї думки; вміння побудувати алгоритм розв'язання проблемної ситуації; здатність вербально висловити та пропонувати проблемну ситуацію; вміння розглянути ситуацію з різних позицій; вміння поважати співрозмовників, прислухатися до думки інших і обстоювати свою; здатність спокійно та з гумором ставитися до труднощів; вміння чітко висловлювати власну позицію та ставлення до ситуації.

На підставі теоретичного аналізу сучасних наукових досліджень стосовно специфіки формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку було створено критеріально-діагностичний інструментарій, який дає можливість об'єктивно дати характеристику змісту констатувального етапу дослідження, виокремивши критерії і показники та забезпечуючи застосування методик для діагностики рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку (табл. 2.1).

Розглянемо більш детально критеріально-діагностичний інструментарій дослідження за кожним критерієм вихідного стану критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Когнітивно-аналітичний критерій сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку характеризує їхню здатність до аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування та узагальнення; володіння загальноприйнятими способами виконання завдань; аргументованість, кмітливість та уміння знаходити нові шляхи розв'язання проблем. Як було зазначено раніше, аналіз праць Д. Клустера, М. Ліпмана, І. Кашуб'як, О. Кухарчук та Т. Піроженко свідчить, що характерними ознаками критичного мислення старших дошкільників є здатність узагальнювати, аналізувати ситуації, визначати їхні ключові аспекти та взаємозв'язки, а також прогнозувати логічні та найбільш ймовірні наслідки на основі наявної інформації.

Мотиваційно-пізнавальний критерій сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку включає виражений пізнавальний інтерес до розв'язання проблемних ситуацій та зацікавленість у новому, невідомому; потребу в розгляді питання з різних позицій та обстоюванні свого переконання.

Таблиця 2.1

Критеріально-діагностичний інструментарій проведення констатувального етапу вивчення початкового рівня сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку

Компоненти	Критерії	Показники	Методики діагностики
<i>Когнітивний</i>	<i>Когнітивно-аналітичний</i>	Вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, абстрагувати та узагальнювати; володіння загальноприйнятими методами виконання завдань; здатність аргументовано міркувати, проявляти кмітливість та знаходити нові способи розв'язання проблем.	- тест Д. Векслера (додаток ; - методика «Знайди однакові малюнки» [72, с.72]; - методика «Чого не вистачає» [69, с.77]; - методика «Тест Когана» [69, с.89].
<i>Мотиваційний</i>	<i>Мотиваційно - пізнавальний</i>	Виражений пізнавальний інтерес до розв'язання проблемної ситуації; інтерес до невідомого; потреба в розгляді питання з різних позицій та обстоюванні своєї думки.	- тест Д. Векслера; - вправа ««Вірю – не вірю» [140, с.82].
<i>Емоційний</i>	<i>Емоційно-критичний</i>	Емоційний стан під час виконання проблемних завдань, реакції на зауваження, помилки та невдачі; здатність ставитися до труднощів із гумором; уміння чітко виражати власну позицію та оцінку ситуації.	- тест Д. Векслера; - методика оцінки розуміння сюжетних малюнків (за Д. Ісаєвим); - тест «Нісенітниця»; - кольоровий тест М. Люшера.
<i>Діяльнісний</i>	<i>Діяльнісно-оперативний</i>	Вміння побудувати алгоритм розв'язання проблемної ситуації; здатність вербально висловити та пропонувати проблемну ситуацію; вміння розглянути ситуацію з різних позицій; вміння поважати співрозмовників, прислухатися до думки інших та обстоювати свою.	- методика «Вірю – не вірю»; - методика «Відтворення тексту» [69, с.84]; - «Придумай нову гру» [69, с.91]; - «Придумай розповідь» Р. Нємова.

На думку О. Белкіної, О. Кухарчук, Т. Піроженко пошукова спрямованість мислення ґрунтується на його гнучкості, усвідомлення мотивів власних дій та розуміння доцільності застосування наявного досвіду для вирішення життєвих завдань; здатності виявляти самостійність у ситуаціях вільного часу, здатності визнавати власні прорахунки, самому залагоджувати їх. Саме цей критерій відображає внутрішні спонуки до формування самостійності, саморегуляції, наполегливості на ґрунті соціально вагомих ціннісних мотивів.

Емоційно-критичний критерій характеризує емоційний стан дитини під час виконання проблемних завдань, її реакції на зауваження, помилки та невдачі; здатність спокійно і з гумором ставитися до труднощів; а також уміння чітко висловлювати власну позицію та оцінку ситуації. Цей компонент ми розглядаємо в нашому дослідженні, виходячи з фундаментальних положень відомих дослідників дитячої психології. Так, наприклад, Т. Піроженко вважає, що важливим новоутворенням дошкільного віку є формування емоційної децентрації – здатності враховувати у своїй поведінці бажання, інтереси, прагнення та переживання інших людей. При цьому емоційний відгук з'являється раніше, ніж у дитини формується уміння оцінювати ситуацію з точки зору іншої особи, що розвивається через емоційну увагу. За зовнішніми проявами поведінки можна спостерігати узагальнені переживання, які стають гострішими та глибшими, ніж раніше, оскільки вони пов'язані зі ставленням до дитини, яке усвідомлюється та афективно інтегрується [193, с. 26].

Діяльнісно-оперативний критерій, що характеризує вміння побудувати алгоритм розв'язання проблемної ситуації; здатність вербально висловити та запропонувати проблемну ситуацію; вміння розглянути ситуацію з різних позицій; вміння поважати співрозмовників, прислухатися до думки інших та обстоювати свою. Означений критерій відображає здатність дитини старшого дошкільного віку здійснювати вибір поведінки на основі оцінки її значущості: усвідомлення сенсу власних дій, встановлення зв'язку між мотивом і метою, а також розуміння співвідношення того, що досягається, і причин, навіщо це робиться. [193, с. 27]. Презентований критерій відображає сформованість комунікативних навичок,

здатність будувати логічні ланцюжки, мислити нестандартно, шукати нестандартні рішення, поважати будь-яку думку.

Когнітивно-аналітичний критерій сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку вивчався за допомогою методики «Знайди однакові картинки» [72, с.72]. Основними показниками виступали здатність до здійснення аналізу, здатність до синтезу, до порівняння, класифікації та узагальнення. Дітям старшого дошкільного віку пропонувалося на спеціальному бланку, що містив чотири види геометричних фігур (квадрат, прямокутник, паралелограм, трапеція), знайти однакові фігури та вказати їх педагогу. Оцінювання результатів методики проводилося за допомогою таблиці, яка відображала особливості виконання завдання та рівень сприйняття дитиною. *Дуже високий рівень* характеризувався вмінням дитини виконувати завдання безпомилково, правильно пояснювати відмінності між запропонованими фігурами, називати частини фігур. *Високий рівень* проявлявся у безпомилковому виконанні завдання, з можливістю пояснення відмінностей між фігурами або без нього, навіть якщо допускалися незначні помилки. *Середній рівень* характеризувався однією-двома помилками та частковим аналізом відмінностей між фігурами. *Низький рівень* – наявністю 3-х і більше помилок і неспроможністю надати пояснення відмінностей між запропонованими фігурами.

Методика «Чого не вистачає?» використовувалася для діагностики кмітливості, аргументованості та володіння загальноприйнятими способами виконання завдань. Дітям пропонувалося знайти елементи, яких не вистачало, на семи картинках (наприклад, стіл без ніжки), показати та розповісти про свої знахідки. Результати тесту оцінювалися залежно від часу, витраченого дитиною на пошук усіх відсутніх деталей, причому максимальна кількість балів, яку можна було набрати, становила 10 [69, с. 77].

Методика «Тест Когана» застосовувалася для дослідження схематичного мислення, для діагностики нових варіантів розв'язання проблем. Педагог працював із дитиною зі стимулюючим матеріалом, який складався з таблиці з різними фігурами та зразків кольорів, а також карток із тими ж фігурами різних кольорів.

Загалом було 25 карток (по 5 кругів, квадратів, трикутників, овалів і трапецій). Спочатку дітям пропонували лише картки, які потрібно було розподілити на групи: а) за кольором; б) за формою. Виконання третього завдання передбачало заповнення таблиці, у якій кожен фігуру слід було правильно розмістити у відповідній клітинці. Педагог обов'язково фіксував час, витрачений дитиною на виконання кожного завдання. Аналіз результатів передбачав, що в нормі дитина правильно розміщує не менше 50 % карток у таблиці. Загальний час, витрачений на виконання двох завдань із картками, не повинен перевищувати час, витрачений на виконання третього завдання з таблицею та картками.

Мотиваційно-пізнавальний критерій для діагностики рівня сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку оцінювався за допомогою тесту Д. Векслера, який забезпечує якісну оцінку, наприклад, вираженості пізнавального інтересу до кожного субтесту, до проблемної ситуації; цілеспрямованості. Так, під час спостереження за дитиною в процесі виконання тесту Д. Векслера можна було виділити такі характеристики пізнавального інтересу: дитина старшого дошкільного віку ставить запитання пізнавального характеру; вільно звертається до дорослого за допомогою, може попросити, щоб педагог щось продемонстрував; проявляє інтерес до змісту завдань. Отже, демонструє високий рівень пізнавального інтересу. Дитина старшого дошкільного віку захоплюється змістом завдань у ситуації успіху, що відповідає середньому рівню пізнавального інтересу. У випадку, коли дитина завдання виконує з небажанням, можна констатувати низький рівень пізнавальної активності.

Використання прийому «Вірю – не вірю» (розробка О. Кухарчук) та спостереження за дитиною старшого дошкільного віку дають уявлення про вміння дитини й потребу розглядати питання з різних позицій та обстоювати свою думку. Дітям пропонували загадки, у яких більшість відгадок неправильні. Завдання для дітей – визначити, які відгадки неправильні та довести це вихователю тощо.

Дітей старшого дошкільного віку було досліджено за допомогою тесту Д. Векслера. Так, наприклад, під час виконання завдань тесту дитина могла демонструвати різноманітні емоційні реакції на зауваження, неуспіх, похвалу в

процесі всього обстеження (негативну астенічну, амбівалентну, радісну стенічну, радісну астенічну, що виявлялися в реакції засмучення, агресії, байдужості, задоволення, бурхливої радості).

Під час використання тесту Д. Векслера спостерігали за емоційним станом дитини під час виконання проблемних завдань та визначали вплив позитивних і негативних емоцій на її подальшу активність. Оцінювання здійснювалося за такою шкалою: емоції не впливають на поведінку дитини і не змінюють її активність; емоції стимулюють дитину, підвищуючи її активність; емоції пригнічують активність, через що дитина не може продовжувати виконання завдань. Вміння бачити гумористичні речі в реальності досліджували за допомогою тесту «Нісенітниця» [72, с.88]. Дитині старшого дошкільного віку було запропоновано малюнок, на якому зображено декілька нереалістичних ситуацій із рослинами та тваринами. Вихователь пропонував малюку уважно розглянути малюнок і сказати, чого з намальованого не буває в реальному житті. Час виконання – 3 хвилини. Слід зазначити лише, що існує 5 рівнів інтерпретації тесту (дуже високий, високий, середній, низький, дуже низький).

Діяльнісно-оперативний критерій діагностували за допомогою тесту «Придумай нову гру» [72, с.91] та «Придумай розповідь» Р. Нємова для дітей старшого дошкільного віку [72, с.92].

Тест «Придумай нову гру» дозволяє виявити такі показники діяльнісно-оперативного критерію, як вміння побудувати алгоритм розв'язання проблемної ситуації; здатність вербально висловлювати та пропонувати проблемну ситуацію. Дитині пропонували протягом 5 хвилин придумати нову гру та детально її описати. Після цього дитина розповідала про створену гру та відповідала на питання дослідника: як називається гра, у чому полягає її суть, як розподіляються ролі учасників, як відбувається процес гри, які правила, коли гра закінчується, а також як визначити переможця та тих, хто програв. За результатами тесту вигадана дитячою грою оцінювалася за встановленими критеріями за шкалою від 0 до 10 балів.

Тест Р. Нємова «Придумай розповідь» застосовувався для визначення показників вміння вербально висловлювати свої думки, розглядати ситуацію з

різних боків, креативно сприймати дійсність. При виконанні тесту вихователь пропонував дитині старшого дошкільного віку придумати розповідь про будь-що протягом 1 хвилини. Це могла бути історія, казка, розповідь тощо. Аналіз результатів тесту оцінювався за 5 критеріями: швидкість вигадкування розповіді; незвичайність, оригінальність сюжету; різноманітність образів; ретельність створення і деталізація цих образів; емоційність образів; реакція образів на проблемні ситуації (модифікація автора).

Науково-теоретичне обґрунтування змісту діагностичного дослідження стану сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку та проведення констатувального етапу педагогічного експерименту дає змогу охарактеризувати виділені компоненти, критерії та показники сформованості критичного мислення, дослідити початковий та актуальний рівні його розвитку, визначити сутність і зміст наступного формувального експерименту, а також розробити програму цілеспрямованої та креативної психолого-педагогічної діяльності з дітьми старшого дошкільного віку.

У наступному підрозділі детально буде проаналізовано результати констатувального етапу дослідження за кожним із критеріїв.

2.3. Аналіз узагальнених результатів констатувального етапу дослідження

На констатувальному етапі дослідження було проведено діагностику рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за чотирима основними критеріями: когнітивно-аналітичним, мотиваційно-пізнавальним, емоційно-критичним та діяльнісно-оперативним.

Когнітивно-аналітичний критерій оцінювався через здатність дітей до розпізнавання зв'язків, аналізу та узагальнення інформації, порівняння й класифікації об'єктів, а також застосування наявних знань для вирішення завдань. Крім того, враховувалися показники кмітливості, аргументованості дій та здатності шукати нові підходи для розв'язання проблемних ситуацій.

Методика «Знайди однакові фігури» застосовувалася для оцінки особливостей зорового сприйняття дітей, а також їхніх навичок аналізу та синтезу однакових

форм. Під час тестування дитині пропонувалося виявити всі однакові фігури та показати їх експериментатору. Результати виконання методики аналізувалися за чотирма рівнями: дуже високий, високий, середній та низький.

Діти старшого дошкільного віку з експериментальної та контрольної груп продемонстрували порівнянні результати. Більшість учасників виконали завдання на *середньому рівні* – допускали 2–3 помилки та частково аналізували відмінності між фігурами (58,8 % у ЕГ та 53,4 % у КГ). *Високий рівень*, який передбачав безпомилкове виконання завдання з поясненням або з незначними помилками, спостерігався у 13,8 % ЕГ та 15,4 % КГ. Слід зазначити, що в обох групах також були діти, які виконали завдання на *низькому рівні* – 27,4 % у ЕГ та 30,7 % у КГ, що свідчить про значну кількість помилок і труднощі з поясненням відмінностей між фігурами. Жодна дитина з обох груп не виконала завдання ідеально, чітко пояснивши свій вибір та правильно назвавши всі частини фігур.

Одним із засобів діагностики, що відображає рівень сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за когнітивно-аналітичним критерієм, була методика «Чого не вистачає?». Її метою було визначення кмітливості дітей, здатності робити обґрунтовані висновки та знання загальноприйнятих способів виконання завдань. Під час тестування дитині пропонувалося уважно розглянути картинку та швидко визначити, яких елементів на ній бракує. Час, необхідний для знаходження всіх відсутніх деталей, оцінювався за шкалою від 1 до 10 балів.

У жодній із груп не було дітей, які не змогли виконати завдання або отримали б 0-1 бал. Водночас значна частина дітей обох груп показала *низький рівень* виконання, отримавши 2–3 бали. Підсумкові результати тесту такі: *дуже високий рівень* – 2 особи (4 %) в ЕГ та 1 особа (2 %) у КГ; *високий рівень* – 8 осіб (15,6 %) в ЕГ і 10 осіб (19,2 %) у КГ; *середній рівень* – 16 осіб (31,4 %) в ЕГ та 17 осіб (32,7 %) у КГ; *низький рівень* – 25 осіб (49 %) в ЕГ і 24 особи (46,1 %) у КГ.

Ще однією методикою, яку ми використали для діагностики стану сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за когнітивно-аналітичним критерієм, був «Тест Когана». Основною метою цього тесту

було дослідження здатності дітей до аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування та узагальнення. Діти, які проходили тестування, переважно розуміли інструкції та швидко розподіляли картки за групами та кольором. Учасники обох груп не потребували додаткових пояснень і плавно переходили від одного узагальнення до іншого.

Складнощі спостерігалися під час виконання третього завдання, яке полягало у заповненні таблиці: необхідно було правильно підібрати клітинку для кожної фігури та розмістити всі картки у відповідних осередках. За результатами тестування, 60 % дітей у контрольній та експериментальній групах змогли розташувати у таблиці не менше половини карток правильно. Близько 30 % дітей зіткнулися з певними труднощами при виконанні цього завдання, що потребувало від них додаткового часу для завершення методики. У деяких випадках, під час виникнення складнощів, діти зверталися за допомогою до дорослого, отримуючи стимулюючу підтримку для завершення завдання.

За підсумками констатувального експерименту були визначені рівні когнітивно-аналітичного критерію: високий, середній та низький.

Високий рівень характеризується високою здатністю дітей старшого дошкільного віку до аналітичної та синтетичної діяльності, умінням порівнювати, класифікувати, абстрагувати та узагальнювати інформацію. Діти з цим рівнем швидко і точно співвідносили частини цілого, демонстрували достатній обсяг знань, характерних для їхнього віку, щодо загальноприйнятих способів виконання завдань. Вони вміли обґрунтовувати власні рішення та пропонувати нові варіанти розв'язання проблем, проявляли навички перцептивного моделювання та перенесення дій у більш складні або нові умови. Крім того, високий рівень включав розвинене наочно-дійове мислення та здатність до переносу дій під час виконання наочно-образних завдань більш високого рівня складності. У дітей цього рівня яскраво проявлялася здатність помічати схожість і відмінності між зоровими зображеннями.

Для дітей старшого дошкільного віку, які демонструють **середній рівень** когнітивно-аналітичного критерію, характерні помірні показники за тестом

Д. Векслера (див. додаток 3). Виконання операцій аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення свідчить про середній рівень розвитку їх критичного мислення. Такі діти здатні виявити відсутні елементи на малюнку, проте для цього їм потрібен додатковий час; вони активно застосовують метод спроб та наочно-образне мислення для адекватного виконання завдання, а також можуть змістовно узагальнювати предмети за їх функціональними ознаками. Пошук нових варіантів розв'язання проблем не відбувається миттєво, дитина потребує часу для усвідомлення завдання. Крім того, такі діти вміють визначати схожість і відмінності між зоровими образами, проте роблять це повільніше, ніж їхні однолітки з високим рівнем когнітивно-аналітичного розвитку.

Низький рівень когнітивно-аналітичного критерію характеризується недостатнім розвитком операцій аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення. Діти старшого дошкільного віку з таким рівнем виконують завдання повільно та з великими труднощами, швидко втомлюються і часто потребують допомоги дорослого. Вони розуміють інструкції, намагаються визначити, яких елементів не вистачає на малюнку, проте їхні дії зазвичай неефективні та хаотичні. Узагальнення предметів у групи часто неточне, а аргументація при об'єднанні предметів неадекватна. У процесі виконання тестів такі діти допускають три і більше помилок.

Відмінності у відсотковому розподілі дітей, які відповідали певному рівню розвитку когнітивно-аналітичного критерію, аналізувалися за допомогою ϕ^* критерію Фішера. Статистично значущих розбіжностей між експериментальною та контрольною групами встановлено не було. Це свідчить про те, що на початковому етапі дослідження у дітей обох груп спостерігався низький рівень сформованості основ критичного мислення за когнітивно-аналітичним критерієм. Під час виконання завдань діти демонстрували повільність у діях, часте стомлення та потребували підтримки дорослого; їхні дії часто були хаотичними та неефективними. Крім того, спостерігалось неточне обрання узагальнень при класифікації об'єктів та недостатня аргументованість під час виконання завдань.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за когнітивно-аналітичним критерієм на констатувальному етапі

Рівні	ЕГ n=51	ЕГ %	КГ n=52	КГ	φ-Фішер
<i>Високий</i>	4	7,8	6	11,5	0,64
<i>Середній</i>	20	39,2	22	42,3	0,32
<i>Низький</i>	27	53,0	24	46,2	0,69

Аналіз результатів діагностичного дослідження стану сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-пізнавальним критерієм здійснювався на основі оцінки рівня гнучкості мислення, усвідомлення власної мотивації у виконанні дій та здатності до раціонального застосування наявного досвіду для розв'язання практичних життєвих завдань; здатності виявляти самостійність у ситуаціях вільного часу, здатності визнавати власні прорахунки, самому залагоджувати їх. Саме цей критерій відображає внутрішні спонуки до формування самостійності, саморегуляції, наполегливості на ґрунті соціально вагомих, ціннісних мотивів. Для проведення діагностики за цим критерієм ми застосували методику «Вірю – не вірю» (розробка О. Кухарчук). Головним методом дослідження виступало систематичне спостереження за поведінкою дитини під час різних видів діяльності, як у регламентованих, так і в нерегламентованих умовах. В умовах регламентованої діяльності фіксувалася увага на таких показниках: сприйняття завдання відразу, поверхнево або усвідомлено; характер активності та самостійності; на що дитина звертає увагу при огляді зображеного; здатність відокремлювати суттєві властивості від зовнішніх ознак, прояв схильності до класифікації; володіння мовними засобами для вираження мисленнєвих процесів, що свідчить про вміння дитини логічно міркувати та робити власні обґрунтовані висновки. Спостереження за вільною діяльністю дитини проводилося з акцентом на те, що її мотивує тільки цікава діяльність. Отже, у

процесі дослідження сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-пізнавальним критерієм основний акцент робився не на рівні дисциплінованості, а на емоційній реакції дитини на зміст власної діяльності та на ставленні до отриманих результатів.

Оцінювання результатів діагностики за мотиваційно-пізнавальним критерієм здійснювалося на основі якісних показників, отриманих за тестом Д. Векслера: виражений пізнавальний інтерес до розв'язання проблемної ситуації; комунікабельність, інтерес до невідомого; потреба в розгляді питання з різних позицій і обстоюванні своєї думки (мовленнєва доказовість), цілеспрямованість, втомлюваність.

Рівень комунікабельності дітей старшого дошкільного віку в процесі всього обстеження був приблизно однаковим у контрольній та експериментальній групах. Більшість із них (ЕГ – 45 % та КГ – 48 %) демонструвала середній рівень комунікабельності. Іноді виразно виявлялася сором'язливість, деяке напруження під час спілкування. Низький рівень спілкування також було виявлено в дітей обох груп: ЕГ – 17 % та КГ – 14 % (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Показники комунікабельності в дітей старшого дошкільного віку
експериментальної та контрольної груп**

Рівні комунікабельності	ЕГ n=51	ЕГ %	КГ n=52	КГ %	φ-Фішер
<i>Високий</i>	12	23	13	25	0,24
<i>Середній</i>	23	45	25	48	0,30
<i>Низький</i>	17	32	14	27	0,56

У процесі діагностики пізнавального інтересу до субтестів низький рівень активності виявлено у 29,5 % дітей експериментальної групи та у 30,7 % дітей контрольної групи. Лише деякі учасники проявляли значний інтерес до змісту завдань у ситуаціях успіху – 13,7 % у ЕГ та 17,4 % у КГ. Водночас більшість дітей демонструвала середній рівень пізнавальної активності: 56,8 % у експериментальній групі та 51,9 % у контрольній (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл показників пізнавального інтересу в дітей старшого дошкільного віку КГ та ЕГ

Рівні пізнавального інтересу	ЕГ n=51	ЕГ %	КГ n=52	КГ %	φ-Фішер
<i>Високий</i>	7	13,7	9	17,4	0,52
<i>Середній</i>	29	56,8	27	51,9	0,50
<i>Низький</i>	15	29,5	16	30,7	0,16

Цілеспрямованість дітей у виконанні кожного субтесту, що проявлялася через їхнє ставлення до інструкцій, була зафіксована за такими показниками для експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп: не було виявлено нульового рівня цілеспрямованості у жодному субтесті; діти обох груп розуміли й сприймали інструкцію дорослого на високому (ЕГ – 19,7 %; КГ – 25,1 %) та середньому (ЕГ – 54,9 %; КГ – 55,7 %) рівнях. У 25,4 % (ЕГ) та 19,2 % (КГ) випадках діти розгублювалися, не відразу виправлялися та виконували завдання й потребували повторення інструкції (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Розподіл показників цілеспрямованості в дітей старшого дошкільного віку КГ та ЕГ

Цілеспрямованість у кожному субтесті	ЕГ n=51	ЕГ %	КГ n=52	КГ %	φ-Фішер
<i>Високий</i>	10	19,7	11	25,1	0,66
<i>Середній</i>	28	54,9	29	55,7	0,08
<i>Низький</i>	13	25,4	10	19,2	0,76
<i>Нульовий</i>	-	-	-	-	-

У дітей старшого дошкільного віку експериментальної групи (ЕГ) спостерігалися ознаки швидкої стомлюваності, що відображалось у показнику «динаміка втомлюваності» – 23,5 % та КГ – 28,8 %. У 76,5 % дітей ЕГ та 71,2 % КГ динаміка втомлюваності відповідала віковій нормі (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Розподіл показників втомлюваності в дітей старшого дошкільного віку
КГ та ЕГ**

Динаміка втомлюваності	КГ n=51	ЕГ n=52	φ-Фішер
Швидка втомлюваність	23,5 %	28,8 %	0,61
Відповідність віковій нормі	76,5 %	71,2 %	0,61

На основі результатів тестування та спостереження було визначено рівні сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-пізнавальним критерієм: високий, середній і низький.

Високий рівень сформованості основ критичного мислення за мотиваційно-пізнавальним критерієм характеризується активною комунікабельністю дитини: під час обстеження вона проявляє ініціативу у спілкуванні, одразу сприймає завдання, ставить пізнавальні запитання, просить допомоги у разі труднощів, проявляє зацікавленість у змісті завдань та усвідомлено сприймає, приймає й утримує в пам'яті інструкції дорослого; в змозі виділити вихідні дані та узагальнити інформацію; під час виконання завдань виділяє не тільки зовнішні властивості зображеного, а й внутрішні, приховані, тобто виявляє схильність абстрагуватися від зовнішніх ознак; дитина проявляє відповідну до віку витривалість: вона може продовжувати виконувати завдання, ефективно мобілізуючись і зберігаючи майже той самий рівень продуктивності. Водночас спостерігається вміння переконливо висловлювати свої думки та обґрунтовувати позицію під час спілкування з однолітками та дорослими.

Середній рівень: сформованість основ критичного мислення за мотиваційно-пізнавальним критерієм відповідає таким ознакам: дитина демонструє середній рівень комунікабельності в процесі всього обстеження (іноді виявляє сором'язливість і реагує на бар'єри в спілкуванні); під час проходження кожного субтесту дитина проявляє інтерес до змісту завдань у ситуаціях успіху; інструкцію сприймає, проте не завжди глибоко. Спостерігаються ознаки втоми: продуктивність знижується, темп роботи сповільнюється, зростає кількість помилок і відволікань;

іноді дитина виконує завдання методом проб і помилок; відносно правильна побудова речень, але думка аргументована не повністю; іноді не досить чітко може висловити свої думки.

Низький рівень сформованості основ критичного мислення за мотиваційно-пізнавальним критерієм – дитина демонструє низький рівень комунікабельності: сором'язлива, напружена, уникає контакту з дорослими та однолітками; пізнавальний інтерес до кожного субтесту виявляється на низькому рівні (завдання виконує з небажанням, хаотично, не виявляє інтересу до запитань дорослого); низький рівень цілеспрямованості та усвідомленості виконання завдань: вона швидко забуває отримані інструкції, швидко втомлюється, часто припиняє роботу та не може впоратися навіть із простими завданнями; ід час виконання діяльності увага зосереджена переважно на зовнішніх ознаках об'єктів, важко здійснює абстрагування; мовленнєві висловлювання фрагментарні, мисленнєвий процес розірваний, дитина не вміє логічно аргументувати та переконливо спілкуватися з однолітками й дорослими.

На підставі результатів застосованих методик, з метою оцінювання рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-пізнавальним критерієм, була складена узагальнена таблиця, у якій представлені високі, середні та низькі показники для експериментальної та контрольної груп. Крім того, проведено аналіз відмінностей у відсотковому розподілі результатів між цими групами (див. табл. 2.7).

Відмінності у відсоткових показниках, що відповідали певному рівню в Під час діагностики не було виявлено статистично вагомих розбіжностей серед цих показників.

На початковому етапі експерименту в обох групах – експериментальній та контрольній – у дітей спостерігалася помітна відстороненість від процесу спілкування, низький рівень пізнавальної активності та відсутність зацікавленості в досягнутих результатах діяльності.

Таблиця 2.7

Рівні сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-пізнавальним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Рівні	ЕГ n=51	ЕГ %	КГ n=52	КГ %	φ-Фішер
Високий	7	13,8	8	15,4	0,23
Середній	30	58,8	28	53,9	0,50
Низький	15	27,4	16	30,7	0,37

Результати дослідження сформованості основ критичного мислення за емоційно-критичним критерієм у дітей старшого дошкільного віку оцінювалися за такими показниками: емоційний стан під час виконання проблемних завдань; реакція на зауваження, помилки або невдачі; здатність сприймати труднощі з гумором; уміння формулювати власну позицію; емоційна реакція на похвалу та невдачі; рівень критичності; вплив позитивних і негативних емоцій на подальшу діяльність; темп виконання завдань та увага; а також локус контролю дитини.

Якісні та кількісні показники емоційно-критичного критерію визначалися шляхом спостереження за дітьми під час виконання таких методик: тесту Д. Векслера, методики розуміння сюжетних малюнків Д. Ісаєва, тесту «Нісенітниця» та кольорового тесту М. Люшера.

Емоційна *реакція дитини на похвалу* в процесі всього обстеження в експериментальній (72,5 %) та контрольній (65,3 %) групах – радісна стенічна, діти відчували задоволення від стимуляції діяльності. Радісну астенічну реакцію (бурхливу радість) демонстрували діти ЕГ (27,5 %) та КГ (34,7 %). Це пояснюється особливостями формування темпераменту дитини та специфікою соціалізації. В обох групах дітей старшого дошкільного віку не було виявлено амбівалентної реакції на похвалу.

Реакція на зауваження. Під час діагностики було виявлено негативну стенічну реакцію в дітей ЕГ (49 %) та КГ (44,7 %), таким чином, дитина засмучувалася, коли не досягала успіху. Амбівалентна – у дітей ЕГ (21,5 %) та КГ (28,8 %). У 14 % дітей

КГ та 15 % дітей ЕГ, на жаль, спостерігалася негативна астенічна реакція (агресивна). Результати дослідження емоційних реакцій у досліджуваних представлено в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8

**Співставлення показників емоційних реакцій
досліджуваних дітей КГ та ЕГ**

Емоційні реакції		ЕГ n=51	КГ n=52	φ-Фішер
На похвалу	радісна стенічна	72,5 % (n=37)	65,3 % (n=34)	0,79 немає
	амбівалентна	-	-	
	радісна астенічна	27,5 % (n=14)	34,7 % (n=16)	0,79
На зауваження	негативна стенічна	49 % (n=25)	44,7 % (n=23)	0,44 немає
	амбівалентна	21,5 % (n=11)	28,8 % (n=15)	0,86 немає
	негативна астенічна	29,5 % (n=15)	27 % (n=14)	0,28 немає
критичність		80,3 % (n=41)	82,6 % (n=43)	0,30 немає
Виконання завдань без помилок, стійка увага		70,5 % (n=36)	73 % (n=38)	0,28 немає

Щодо показника «критичність», під час виконання завдань 80,3 % дітей експериментальної групи та 82,6 % дітей контрольної групи помічали свої помилки та намагалися їх виправити. Водночас 19,7 % ЕГ і 17,4 % КГ не усвідомлювали помилок і вважали виконання завдань правильним.

За показником «темп роботи та уважність» більшість дітей працювала з середньою або високою швидкістю без помилок: 70,5 % у ЕГ та 73 % у КГ. Водночас завдання з помилками виконали 27 % дітей ЕГ та 29,5 % дітей КГ.

Для більш об'єктивної оцінки емоційно-критичного критерію використовувався кольоровий тест М. Люшера, який дозволяє визначити особливості емоційного стану дитини. Результати аналізу подані в таблицях 2.9 та 2.10.

Позитивний емоційний стан переважає в 29 % дітей ЕГ та 27 % КГ; нормальний емоційний стан спостерігається в 29 % дітей ЕГ та 12 % КГ відповідно. Негативний емоційний стан виявлено у 21 % дітей старшого дошкільного віку ЕГ та 26 % КГ.

Протягом діагностичних спостережень поведінка цієї групи дітей проявляла ознаки занепокоєння та підвищеної тривожності. Останнє пояснюється тим, що вони перебувають на території України, де йде війна, постійні обстріли та повітряні тривоги. На розвитку та поведінці дітей старшого дошкільного віку яскраво відображається стан батьків, вихователів, які теж перебувають у тривожних та інколи депресивних станах.

Таблиця 2.9

**Результати діагностики емоційного фону дітей старшого дошкільного віку
КГ та ЕГ за кольоровим тестом М. Люшера**

Переважання зони емоційного стану	ЕГ n=51	ЕГ %	КГ n=52	КГ %	φ-Фішер
<i>Негативний емоційний стан</i>	21	41,18	26	50,00	0,90
<i>Нормальний емоційний стан</i>	15	29,41	12	23,07	0,74
<i>Позитивний емоційний стан</i>	15	29,41	14	26,92	0,28

Для здійснення якісної оцінки за підсумками застосування тесту М. Люшера було проведено інтерпретацію кольору зі значеннями кольорових пар і представлено найбільш частий вибір кольору дітьми. Результати цієї діагностики презентовано в таблиці 2.10.

У дітей обох груп із позитивним емоційним станом найчастіше спостерігався вибір кольорових пар: «жовтий і фіолетовий» (ЕГ – 29%, КГ – 23%), що вказує на прагнення до пригод і активне використання фантазії; «жовтий і червоний» (ЕГ – 29%, КГ – 27%), що характеризується активністю та прагненням до нового, здатного приносити задоволення; «жовтий і синій» (36%) – пара, пов'язана із потребою отримати любов та схвалення оточуючих. У таких дітей переважають позитивні емоції: вони можуть одночасно відчувати радість і легку сум, зазвичай веселі, щасливі, оптимістично налаштовані, без ознак тривоги, а спілкування з дорослими та однолітками проходить нормально.

Кольорову комбінацію «сірий і червоний», що свідчить про імпульсивність та

необдуманість вчинків, обрали 10,5 % дітей ЕГ та 12,3 % – дітей КГ.

Таблиця 2.10

**Результати вивчення емоційного стану дітей старшого дошкільного віку
ЕГ та КГ (колірний тест М. Люшера)**

	ЕГ (n=51)	КГ (n=52)	φ-Фішер
Жовтий+фіолетовий	29,41 % (15)	23,07 % (12)	0,74
Жовтий+червоний	29,41 % (15)	26,92 % (14)	0,28
Жовтий+синій	37,25 % (19)	38,46 % (20)	0,13
Сірий+червоний	11,76 % (6)	11,54 % (6)	0,05
Синій+коричневий	50,98 % (26)	48,08 % (25)	0,29
Чорний+зелений	35,29 % (18)	34,62 % (18)	0,07
Чорний+сірий	37,25 % (19)	34,62 % (18)	0,28
Сірий + жовтий	15,69 % (8)	11,54 % (6)	0,62
Синій + жовтий	21,56 % (11)	23,07 % (12)	0,17

Символ невпевненості та нестачі рішучості, яку відображає пара «сірий і жовтий», спостерігалася у 15 % дошкільників ЕГ та 12 % – КГ. Емоційна залежність, що відповідає комбінації «синій і жовтий», була характерна для 21 % респондентів експериментальної та 22 % контрольної груп.

Пасивна прихильність, що характеризується потребою дитини відчувати спокій і безпеку через усунення фізичного дискомфорту та отримання уваги від інших, відповідає кольоровій парі «синій і коричневий». Цю комбінацію обрали 51 % дітей ЕГ та 49 % – КГ.

Вибір кольорової пари «чорний і зелений» відображає впертість, нетерплячість і впевненість у власній правоті; її віддали перевагу 36 % дітей ЕГ та 34 % – КГ.

Комбінація «чорний і сірий» свідчить про ізоляцію та неактивну взаємодію дітей із оточенням. Такий вибір зробили 38 % дітей ЕГ та 34 % – КГ.

Методику «Нісенітниця» (Д. Ісаєв) застосовували для спостереження за емоційною реакцією дітей старшого дошкільного віку на безглузді сюжетні малюнки, що є показником емоційно-критичного критерію. Головною метою цього дослідження було визначити, наскільки дитина розуміє зміст поданих сюжетів, а

також проаналізувати її емоційні реакції на абсурдність зображень – сміх, посмішку, здивування.

У процесі виконання завдання більшість дітей обох груп (близько 70%) проявляли емоційну активність, реагували бурхливо та з гумором на представлені малюнки. Спостерігалися прояви здивування, задоволення від усвідомлення помилки, а також аргументоване пояснення, чому зображене не відповідає реальному життю. Діти часто ставили запитання, висловлювали власні зауваження та обговорювали ситуації з педагогом, демонструючи активність у сприйнятті та аналізі матеріалу.

Близько 30 % дітей як експериментальної, так і контрольної групи реагували на малюнки спокійно, при цьому не повністю усвідомлюючи їхній зміст. Активізація мисленнєвої діяльності у таких дітей відбувалася лише після додаткових запитань з боку дорослого, наприклад: «Що зображено на малюнку?» або «Що художник переплутав?», що стимулювало аналіз і пошук відповіді.

На підставі отриманих даних емпіричного дослідження були виділені рівні емоційно-критичного критерію сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Високий рівень сформованості основ критичного мислення за емоційно-критичним критерієм у дітей старшого дошкільного віку проявлявся у стабільному позитивному або нейтральному емоційному стані. Діти реагували адекватно на зауваження, труднощі, невдачі та похвалу протягом усього обстеження, усвідомлювали власні помилки та намагалися їх виправити. Емоційний вплив — як позитивний, так і негативний — сприяв подальшій активності, завдання виконувалися уважно, швидко та здебільшого без помилок, без тривалих пауз. Діти вміли оцінювати власну діяльність, з гумором ставилися до труднощів та могли виразно формулювати своє ставлення до ситуації. За результатами тесту «Нісенітниця» вони отримували високі й дуже високі бали (9–10), демонструючи здатність уявляти емоційне задоволення від виконуваних завдань.

Середній рівень сформованості основ критичного мислення у досліджуваних дітей за емоційно-критичним критерієм характеризувався стабільним нормальним

емоційним станом із проявами амбівалентних емоцій – радісних, іноді негативних реакцій на зауваження, труднощі, невдачі або похвалу. Діти здатні усвідомлювати власні помилки і намагатися їх виправити, проте часто потребують підтримки дорослого. Емоційні переживання не суттєво впливають на подальшу діяльність, активність дитини залишається на приблизно однаковому рівні протягом усієї роботи. Темп виконання завдань та рівень уважності відповідають віковим нормам, хоча іноді можуть траплятися помилки. За результатами тесту «Нісенітниця» діти отримували середні бали (6–7 балів), демонструючи помірну здатність уявляти емоційне задоволення від процесу діяльності.

Низький рівень сформованості основ критичного мислення за емоційно-критичним критерієм у дітей старшого дошкільного віку проявлявся у переважанні негативних або астенічних емоційних реакцій, а також радості астенічного характеру, що виникали у відповідь на зауваження, труднощі, невдачі або похвалу протягом всього обстеження. Діти не усвідомлювали власних помилок, вважаючи, що виконують завдання правильно. Позитивні та негативні емоції мали значний деструктивний вплив на подальшу діяльність, у деяких випадках приводячи до повної зупинки роботи. Темп виконання завдань та рівень уважності були значно сповільнені, з численними помилками, тривалими паузами, повільними рухами та неуважністю. Діти демонстрували ознаки неврівноваженості, імпульсивності та недовіри. За результатами проходження тесту «Нісенітниця» вони отримували низькі бали (2–3 бали) і практично не могли уявити емоційне задоволення від процесу виконання завдань.

Узагальнені дані щодо сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за емоційно-критичним критерієм наведені в таблиці 2.11.

Діяльнісно-оперативний критерій оцінки сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку визначався за кількома ключовими показниками. Серед них – здатність дитині розробити алгоритм розв’язання проблемної ситуації, уміння чітко та послідовно вербально сформулювати та запропонувати проблему, здатність розглядати ситуацію з різних точок зору. Крім

того, враховувалося вміння поважати позиції співрозмовників, слухати думку інших і водночас аргументовано відстоювати власну точку зору.

Таблиця 2.11

Рівні сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку ЕГ та КГ за емоційно-критичним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Рівні	ЕГ n=50	ЕГ %	КГ n=52	КГ %	φ-Фішер
<i>Високий</i>	8	15,4	10	19,2	0,51
<i>Середній</i>	22	42,3	19	36,6	0,59
<i>Низький</i>	22	42,3	23	44,2	0,20

Для оцінювання сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку за діяльнісно-оперативним критерієм нами було обрано такі основні методи діагностики: тест «Відтворення тексту» (Терещенко, с.84), індивідуальні бесіди з педагогами, дітьми, батьками. Для виявлення рівня сформованості презентованого критерію ми використовували також і дидактичні ігри: «Я почну, а ти закінчи»; «Мій кращий друг (подруга)»; «Придумай нову гру» (Терещенко с. 91) та «Придумай розповідь» Р. Нємова.

Після проведення тесту «Відтворення тексту» було з'ясовано, що правильно відтворюють більше 80 % тексту лише 15% дітей старшого дошкільного віку ЕГ та 16 % КГ. Середній рівень (55-80 % відтворення тексту) характерний для 30 % дітей ЕГ та 32 % дітей КГ. Низькому рівню (дитина відтворила 30-55 % тексту) відповідають вміння 45 % дітей старшого дошкільного віку ЕГ та 52 % КГ. Дуже низького рівня, для якого характерно відтворення 0-30 % почутого, коли дитина не зрозуміла інструкцію, не прийняла завдання, не виконала завдання через свою неуважність, у обох групах виявлено не було.

Після проведення дидактичних ігор «Я почну, а ти закінчи»; «Мій кращий друг (подруга)»; «Що було зображено на картинці?» було виявлено такі результати.

Низький рівень сформованості навичок побудови алгоритму розв'язання проблемної ситуації, схильність орієнтуватися лише на зовнішні ознаки об'єктів і явищ, недостатньо розвинена здатність пропонувати можливі шляхи вирішення проблеми, а також слабка здатність відстоювати власну думку чи продовжувати

сюжет казки або тексту були виявлені у 10 % дітей експериментальної групи та у 8% дітей контрольної групи.

Середній рівень виконання завдань і дидактичних ігор продемонстрували 51 % дітей ЕГ та 52 % КГ. Високий рівень виконання завдань було виявлено в 10 % дітей ЕГ та відповідно 8% КГ.

За результатами проведення тесту «Придумай нову гру» діти мали можливість отримати максимальну кількість балів – 10, що відповідає дуже високому рівню. Таких дітей виявилось небагато: 5 % в ЕГ та 6 % в КГ. Високий рівень (8-9 балів) продемонстрували 10 % дітей ЕГ та 11 % КГ. Середні показники виявилися у 35 % дітей ЕГ та 32 % КГ. Більшість дітей виконала завдання на низькому рівні: в ЕГ – 50 % та в КГ – 51 %.

За підсумками констатувального етапу експерименту були визначені рівні сформованості діяльнісно-оперативного критерію: високий, середній і низький.

Діти старшого дошкільного віку, які відносяться до **високого рівня**, легко й впевнено висловлюють власну думку, без труднощів відтворюють текст і продовжують його зміст (понад 80%); розв'язують проблемну ситуацію, розглядають останню з різних позицій, виявляючи гнучкість мислення; потребують емоційної підтримки дорослого; для них характерні осмислені мотиваційні висловлювання; самостійно розв'язують непорозуміння, які виникають в ігровій діяльності; можуть продемонструвати справжню сюжетно-рольову гру та прислухатися до думки інших дітей та дорослих і водночас обстоювати свою думку під час виконання завдань та ігор.

Середній рівень сформованості основ критичного мислення за діяльнісно-оперативним критерієм визначається 55-80 % відтворення тексту; дитина ще не може самостійно виявити гнучкість мислення, і це виявляється в постійній допомозі дорослого в розв'язанні проблемної ситуації. Діти цієї групи не демонструють варіативне мислення, не в змозі розглянути ситуацію в різний спосіб. Виявляють скутість під час формулювання своїх висловлювань, ще не повною мірою володіють засобами розв'язання різних проблемних ситуацій і завдань. Належний рівень пізнавальної активності демонструють з допомогою педагога та психолога, дуже

уважно ставляться до оцінки дорослого; можуть розгубитися, коли треба висловити та обстоювати свою думку. Під час гри піддаються наслідуванню, дивлячись на інших дітей.

Низький рівень сформованості основ критичного мислення за діяльнісно-оперативним критерієм характеризується такими показниками: відтворення тексту на 30-55 %; діти цієї групи демонструють низький рівень вміння побудувати алгоритм розв'язання проблемної ситуації; зосередження лише на зовнішніх ознаках об'єктів та явищ і проявляють труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків між знайомими подіями та явищами; нерозвинена здатність пропонувати розв'язання проблемної ситуації, слабо виражена здатність до обстоювання своєї думки та продовження казки; виявляють тривожність, але в спокійних умовах проявляють здатність до навчання; не можуть чітко висловити та обстоювати свою думку.

Результати, що відображають рівень сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за діяльнісно-оперативним критерієм на констатувальному етапі дослідження, наведено в таблиці 2.12.

Таблиця 2.12

Рівні сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за діяльнісно-оперативним критерієм на констатувальному етапі дослідження

Рівні	ЕГ n=51	ЕГ %	КГ n=52	КГ %	φ-Фішер
<i>Високий</i>	8	16,4	10	19,4	0,38
<i>Середній</i>	16	30,7	17	32,6	0,21
<i>Низький</i>	27	52,9	25	48	0,50

Результати діагностики рівнів сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі експерименту показали переважання низького та середнього рівнів розвитку даного феномену. На основі отриманих даних було розроблено ментально-мисленнєвий методичний комплекс, спрямований на формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності, який буде детально представлений у наступному розділі.

Висновки до другого розділу

У рамках констатувального етапу дослідження сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку були визначені організаційно-методичні засади, що включали такі складові: аналіз стану та рівня розвитку основ критичного мислення дітей досліджуваної вікової групи; визначення компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості критичного мислення та підбір адекватних методик його діагностики; обґрунтування застосування теоретичних і емпіричних методів дослідження.

Компоненти, критерії, показники та рівні сформованості основ критичного мислення розглянуто як критеріально-діагностичний інструментарій констатувального етапу, що дозволяє організувати вивчення індивідуального ментального досвіду дитини. У цьому досвіді відображаються її інтелектуальні ресурси, які проявляються у характері, способах відтворення дійсності в свідомості, логічних операціях, а також у видах, формах і якостях критичного мислення. Особливості розвитку основ критичного мислення визначалися через усвідомлення компонентної структури досліджуваного явища, встановлення відповідних критеріїв, показників та ознак. Під час проведення констатувального етапу дослідження було виокремлено такі компоненти критичного мислення: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, емоційний.

Когнітивний компонент критичного мислення дітей старшого дошкільного віку характеризує знання, здатності, здібності дитини старшого дошкільного віку до аналітико-синтетичних операцій, кмітливість, знання загальноприйнятих способів виконання завдань.

Мотиваційний компонент критичного мислення дітей старшого дошкільного віку відображає внутрішню потребу дитини в новому, незвичайному, мотивацію до пізнання, бачення проблеми, жагу до подолання суперечностей.

Емоційний компонент критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку відображає їхній емоційний стан під час мисленнєвої діяльності, емоційні реакції на різні ситуації, а також готовність враховувати та оцінювати думки інших.

Діяльнісний компонент характеризує здатність дитини аргументувати власні судження, доводити або спростовувати твердження, формувати гіпотези та робити обґрунтовані висновки.

Сформованість основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку оцінюється за такими критеріями: когнітивно-аналітичний, мотиваційно-пізнавальний, емоційно-критичний та діяльнісно-оперативний.

Когнітивно-аналітичний критерій критичного мислення дітей старшого дошкільного віку характеризує здатність дитини здійснювати аналіз, синтез, порівняння, класифікацію, абстрагування та узагальнення; володіння загальноприйнятими способами виконання завдань; вміння аргументовано обґрунтовувати власні рішення, проявляти кмітливість та знаходити нові способи розв'язання проблем.

Мотиваційно-пізнавальний критерій формування основ критичного мислення відображає рівень пізнавальної активності дитини, її інтерес до розв'язання проблемних ситуацій, комунікабельність, схильність до дослідження нового, потребу розглядати питання з різних позицій і відстоювати власну точку зору.

Емоційно-критичний критерій сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку характеризує емоційний стан дитини під час виконання проблемних завдань, її реакції на зауваження, помилки або невдачі; здатність сприймати труднощі з гумором; вміння висловлювати власну позицію; а також можливість усвідомлено уявляти емоційне задоволення від конкретного виду діяльності; розв'язання проблемної ситуації; здатність вербально висловити та запропонувати проблемну ситуацію; вміння розглянути ситуацію з різних позицій; вміння поважати співрозмовників, прислухатися до думки інших та обстоювати свою.

Для проведення психодіагностичного дослідження стану сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку було підібрано відповідні методики, що дозволяють оцінювати кожен із зазначених критеріїв.

За результатами констатувального експерименту встановлено рівні сформованості когнітивно-аналітичного, мотиваційно-пізнавального, емоційно-критичного та діяльнісно-оперативного критеріїв: високий, середній і низький.

Під час вивчення актуального стану критичного мислення дітей старшого дошкільного віку статистично значущих відмінностей за жодним із критеріїв сформованості встановлено не було. Дані констатувального етапу свідчать, що переважна частина дітей характеризується середнім та низьким рівнем сформованості основ критичного мислення. Це підкреслює необхідність розробки та впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу для системного формування основ критичного мислення в різних видах діяльності, а також створення ефективного інструментарію, здатного оптимізувати процес розвитку цих навичок у старшому дошкільному віці.

**За змістом другого розділу дисертації оформлено наступні публікації
автора:**

1. Кузьменко І. Особливості формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку // Педагогіка і психологія постмодернізму: цінності, компетентності, діджиталізація: колективна монографія / за наук. ред. проф. Цвєткової Г. Aerzen: Heilberg IT Solutions UG, InterGING Verlag, 2021. С. 207-224.
2. Кузьменко І., Цвєткова Г. Педагогічні маркери формування основ критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку. «Молода наука – 2022: соціально-освітні розвідки»: III Всеукраїнська науково-практична заочно-дистанційна конференція (м. Київ, 27 квітня 2022 р.) Kyiv: Publishing House «Hileya», 2022. Special issue. С. 86-89.
3. Кузьменко І. Формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку як спосіб виховання демократичного менталітету підростаючого покоління в умовах сьогодення. «Освітній процес в закладах дошкільної освіти в умовах військового стану: теорія, практика, інновації»: збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції (м. Київ, 16 червня 2022 р.) Київ: НАПН ІПВ, 2022. С. 236-239.
4. Kuzmenko Iryna. Study of the current state of formation of the foundations of critical thinking in senior preschool age children: emotional and critical criterion. «Humanisation of educational-upbringing process: the collection of scientific works». № 2 (104), 2023 / The State Higher Educational Institution «Donbas State Pedagogical University». – Kramatorsk: CORD «Printing House», 2023. P. 97-106.

РОЗДІЛ 3. МЕНТАЛЬНО-МИСЛЕННЄВИЙ МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Теоретико-методичне забезпечення формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку

Під час констатувального експерименту, основною метою якого було визначення початкового стану та актуального рівня сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, встановлено, що на даному етапі дослідження домінують середній та низький рівні розвитку критичного мислення за усіма критеріями та показниками: когнітивно-аналітичним, мотиваційно-пізнавальним, емоційно-критичним та діяльнісно-оперативним. Це свідчить про нагальну потребу у створенні ефективного інструменту формування основ критичного мислення та розробленні і впровадженні ментально-мисленнєвого методичного комплексу для його формування в різних видах діяльності дітей старшого дошкільного віку.

Теоретико-методичне забезпечення формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку базується на результатах констатувального експерименту, розумінні критичного мислення як психолого-педагогічної категорії та усвідомленні того, що його розвиток у старшому дошкільному віці є цілеспрямованим процесом створення психолого-педагогічних умов для збагачення ментального досвіду дитини, який включає індивідуальні інтелектуальні ресурси і забезпечує «...вміння мислити дисципліновано, послідовно та відповідально, робити правильні судження, щоб отримувати бажаний результат» (Кухарчук, с.10).

Таким чином, під час розробки ментально-мисленнєвого методичного комплексу, спрямованого на формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності, було покладено наукові засади, до яких належать: закономірності розвитку особистості в дошкільному дитинстві (Л. Артемова, А. Богуш, Л. Божович, Л. Виготський, Н. Гавриш, О. Кононко, Г. Костюк, Т. Поніманська) та теоретичні положення щодо формування критичного мислення (С. Довбня, О. Митник, О. Матвієнко, О. Пометун, С. Терно,

О. Тягло, О. Удод, В. Ходунова та ін.).

Проблемі розвитку критичного мислення приділено увагу як у зарубіжних дослідженнях (М. Ліпман, Д. Брунер, Дж. Гілфорд, А. Кроуфорд, К. Мередіт, С. Метьюз, Д. Рассел, Ч. Темпл, Д. Халперн, Дж. Чаффі), так і вітчизняними науковцями (Н. Березанська, В. Бондар, Т. Воропай, І. Кожуховська, А. Ліпкін, В. Паламарчук, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терн, О. Тягло, А. Федоров, Т. Яковенко та ін.).

Під час розробки ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності ми спиралися на авторське визначення, представлене в розділі І. Згідно з ним, критичне мислення дітей старшого дошкільного віку є однією з ключових властивостей мислення; воно передбачає опосередковане та узагальнене відображення дійсності дитиною на основі аналітико-синтетичних операцій, високого рівня пізнавальної активності та нерозривного зв'язку з мовленням, оцінкою інформації, дій та вчинків (як власних, так і інших людей), а також формує здатність самостійно приймати рішення.

У запропонованому ментально-мисленнєвому методичному комплексі основну увагу приділено системності та комплексності формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Ефективність цього процесу передбачає активну, усвідомлену та толерантну участь дорослих — педагогів і батьків, які виступають для дитини творчими, емпатійними та цінними особистостями. Під час підбору й розроблення прийомів, вправ і завдань ми спиралися на поєднання дидактичних, сюжетних, комп'ютерних ігор та інноваційних психолого-педагогічних технологій, поєднуючи авторські розробки з адаптованими матеріалами.

При розробці ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності були покладені наступні принципи (за А. Богуш):

Принцип рівності – дитячий і дорослий світи розглядаються як рівноправні складові людського життя, де їхні переваги та обмеження гармонійно взаємодоповнюють один одного.

Принцип діалогізму – дитячий і дорослий світи є рівноправними учасниками комунікації та обміну думками, враховуючи пропозиції й позиції кожного учасника спілкування.

Принцип співіснування – дитячий і дорослий світи мають підтримувати взаємний суверенітет: дії дорослих не повинні шкодити дітям, незалежно від мотивів цих дій.

Принцип свободи – дорослі мають відмовитися від будь-якого контролю над світом дитини (окрім забезпечення життя та здоров'я), надаючи дитині право самостійно обирати свій шлях.

Принцип співрозвитку – розвиток дитячого світу відбувається паралельно з розвитком дорослого, а мета розвитку людини полягає у гармонізації зовнішнього та внутрішнього «я».

Принцип єдності – дитячий і дорослий світи не утворюють двох ізольованих світів; вони формують єдиний світ людей, у якому відсутні чіткі межі переходу між дитинством і дорослістю.

Принцип прийняття – кожна людина, зокрема дитина, сприймається такою, якою вона є, без огляду на норми або оцінки дорослості чи дитячості. [30. С.97];

Принцип індивідуального та диференційованого підходу передбачає врахування індивідуальних та вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку під час організації навчально-пізнавальної діяльності.

Принцип діяльності визначає тактику реалізації ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення в різних видах діяльності, визначаючи способи досягнення поставленої мети та акцентуючи увагу на провідному виді діяльності дошкільника.

У ході формувального експерименту дисертаційного дослідження застосовувалися такі методи:

- *емпіричні методи*: спостереження, аналіз, систематизація, порівняння та узагальнення отриманих даних з метою оцінки та підтвердження ефективності

запропонованого ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення;

- *статистичні методи*: математична обробка експериментальних даних, зокрема порівняння результатів за параметричним критерієм ϕ^* -Фішера для залежних та незалежних вибірок, а також бальна система оцінювання отриманих результатів.

3.2. Мета, завдання та організація формувального етапу дослідження

Результати констатувального експерименту, представлені в розділі 2, свідчать про низький і середній рівні сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Виявлено, що усі ключові компоненти критичного мислення – когнітивний, мотиваційно-пізнавальний, діяльнісно-оперативний та емоційно-критичний – розвинені недостатньо як у дітей експериментальної, так і контрольної групи.

Ці дані обґрунтовують необхідність розробки сучасного ментально-мисленнєвого методичного комплексу, спрямованого на цілеспрямоване формування основ критичного мислення у старших дошкільників. Концептуальними засадами комплексу стали наукові підходи (аксіологічний, особистісно-орієнтований, системно-цілісний, діяльнісний, інтерактивний, синергетичний, компетентнісний), що забезпечують комплексність, послідовність та практичну ефективність педагогічного впливу.

У рамках дослідження поняття «ментально-мисленнєвий методичний комплекс» трактовано як стратегічну модель діяльності, що реалізується через комплекс диференційованих, інтелектуально-розвивальних та інноваційних завдань, спрямованих на досягнення оптимального рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Відповідно, метою формувального етапу дослідження стало теоретичне обґрунтування, розробка, впровадження та оцінка ефективності запропонованого ментально-мисленнєвого методичного комплексу в різних видах діяльності старших дошкільників.

Для досягнення поставленої мети на формувальному етапі експериментальної роботи були визначені такі завдання:

1. Розробити авторський ментально-мисленнєвий методичний комплекс, спрямований на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.
2. Впровадити зазначений комплекс у навчально-виховний процес сучасних закладів дошкільної освіти.
3. Оцінити ефективність застосування ментально-мисленнєвого методичного комплексу у різних видах діяльності, з урахуванням інтеграції класичних, інноваційних та авторських педагогічних технологій, спрямованих на розвиток критичного мислення.

Теоретико-методичні засади дослідження реалізовувалися через використання авторського ментально-мисленнєвого методичного комплексу на етапі формувального експерименту.

Для узагальнення було здійснено кількісну та якісну обробку й аналіз отриманих результатів, висловлювань дітей, батьків, педагогів, фактів, спостережень відповідно до завдань експериментального дослідження. Під час експериментальної роботи основним керівним положенням був принцип достовірності, який передбачає використання достовірних, апробованих, валідних методик дослідження; в експерименті брала участь оптимальна кількість респондентів.

Для оцінки ефективності впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку результати констатувального та контрольного етапів експерименту були піддані аналізу, порівнянню та узагальненню, що дало змогу зробити обґрунтовані висновки щодо ефективності застосування комплексу у різних видах діяльності. Проміжні результати дослідження аналізувалися, іноді як результат такого аналізу відбувалася корекція ходу експерименту, додавалися нові методики для більш об'єктивної оцінки результатів, з'ясовувалися нові факти, розкривалися непрогнозовані реакції дорослих і дітей на педагогічний вплив.

Діагностика рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку у різних видах діяльності проводилася на первинному, основному та підсумковому етапах. Під час експерименту оцінювання ефективності формування основ критичного мислення здійснювалося за такими критеріями:

- наявність науково обґрунтованої стратегії реалізації експерименту, що включає виявлення суперечностей, постановку мети та завдань, а також розробку та змістове наповнення основних етапів дослідження;
- отримання креативних результатів і «творчих продуктів» експериментальної діяльності, зокрема нових методів, форм, прийомів, методик та технологій;
- розробка та апробація методик моніторингу процесу та результатів експерименту.

Розроблені нами структурно-логічні етапи дослідження відображають основні фази організації та проведення експерименту.

Апробація ментально-мисленнєвого методичного комплексу проходила в наступних закладах дошкільної освіти:

приватний заклад дошкільної освіти «Країна чудес» міста Чорноморська; заклад дошкільної освіти №131 м. Києва; приватний заклад «Заклад дошкільної освіти «Гніздо» м. Києва; заклад дошкільної освіти №739 м. Києва; ЗДО №10 «Малючок» м. Суми; ЗДО №659 м. Києва;

Формувальний експеримент за розробленим ментально-мисленнєвим методичним комплексом проводився протягом двох років із використанням різних форм роботи: індивідуальної, групової. Вихователі, психологи отримали всі матеріали та методичні поради щодо застосування ментально-мисленнєвого методичного комплексу та впроваджували його на місцях.

Психолого-педагогічне спрямування формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку реалізовувалося за трьома стратегічними лініями: взаємодія з вихователями та психологами, робота з батьками та безпосередня робота з дітьми. Структура проведення формувального експерименту схематично відображена на Рис. 3.1. та 3.2. Оцінювання рівня сформованості основ критичного

мислення у дітей старшого дошкільного віку після впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу здійснювалося за допомогою критеріально-діагностичного інструментарію, розробленого на етапі організації та проведення констатувального дослідження, описаного у другому розділі дисертації. Підсумкові показники сформованості основ критичного мислення обчислювалися аналогічно методиці, застосованій на констатувальному етапі експерименту.

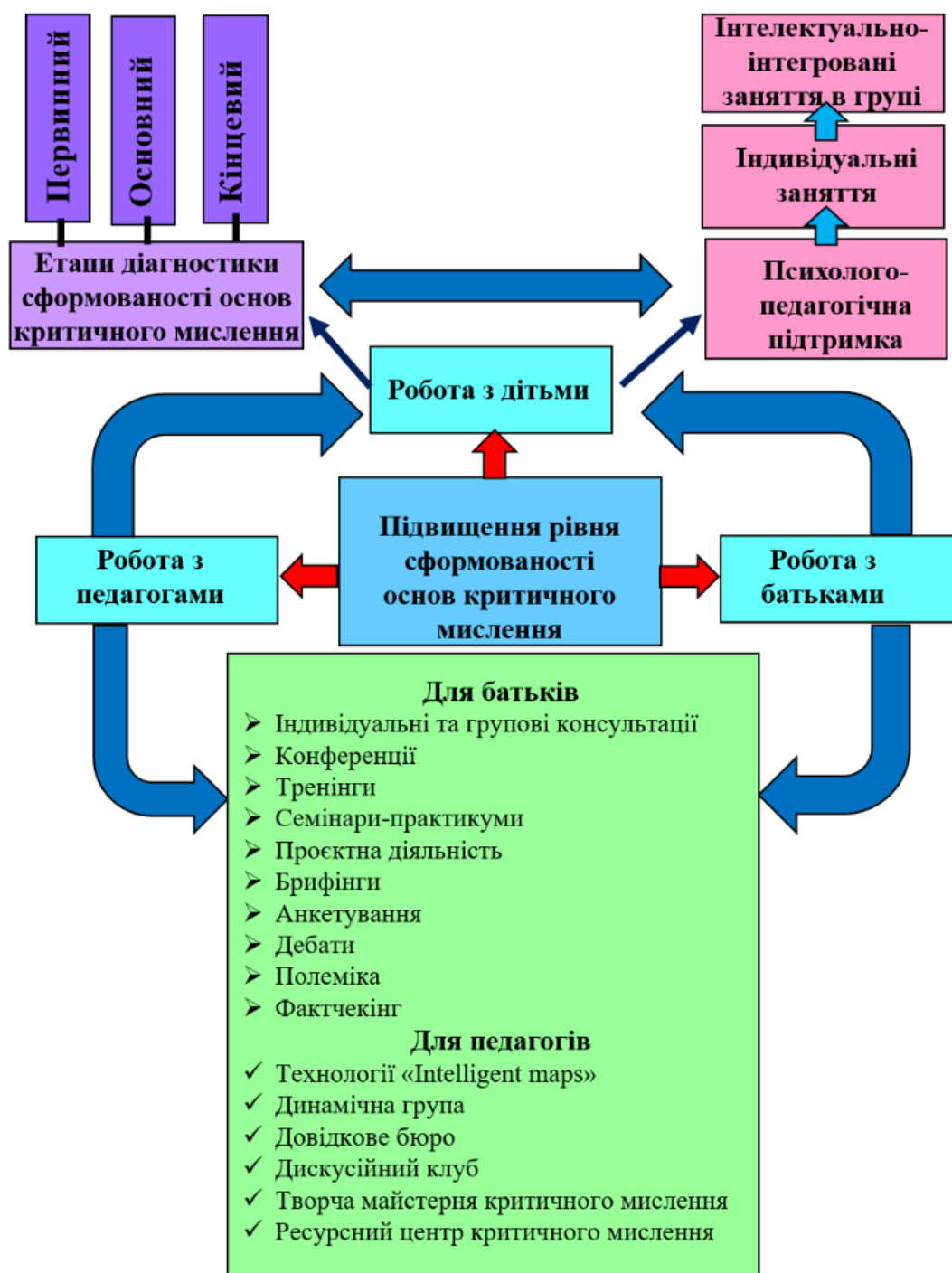


Рис. 3.1. Структура проведення формувального експерименту

3.3. Зміст ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності

Результати констатувального експерименту наочно демонструють наявні проблеми, що супроводжують процес формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в сучасних умовах. Ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення у різних видах діяльності спрямований на цілісний розвиток усіх компонентів критичного мислення для досліджуваної категорії дітей.

У процесі проведення формувального експерименту основна увага була зосереджена на розумінні поняття «ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку», яке трактувалося як система цілеспрямованого, комплексного, гармонізованого, особистісно-орієнтованого та міжсуб'єктного психолого-педагогічного супроводу. Завдяки цьому забезпечується повноцінна взаємодія дитини старшого дошкільного віку з дорослими (педагогами та батьками) та однолітками в різних видах діяльності, що створює унікальні та сприятливі умови для гармонійного розвитку дитини, усвідомленого критичного осмислення дійсності та формування цілісного розуміння мисленнєвої діяльності як творчого, системного процесу [193, с.46].

Як було зазначено вище, на формувальному етапі дослідження діяльність здійснювалась за трьома пріоритетними напрямками: робота з педагогами, взаємодія з батьками та безпосередня робота з дітьми. Цей аспект є надзвичайно важливим для нашого дослідження. На нашу думку, лише комплексна, системна взаємодія всіх трьох категорій здатна забезпечити оптимально ефективні результати не лише у формуванні основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, а й сприяти їхньому гармонійному розвитку, щасливому дитинству та повноцінному розкриттю всіх внутрішніх потенційних ресурсів на основі любові, турботи та взаєморозуміння. Такий підхід готує дитину до самостійного, відповідального сприйняття реального світу. Єдність, системність і послідовність реалізації цих трьох напрямів взаємодії формують основу нашого ментально-мисленнєвого

методичного комплексу. У наступному розділі буде детально розкрито сутність та зміст кожного з цих напрямів.

Робота з батьками та педагогами

Основною метою інтеграції ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку у роботу з вихователями полягала в ознайомленні педагогів із сутністю сучасних багатоваріантних визначень таких понять, як «критичне мислення», «психолого-педагогічні особливості критичного мислення дітей старшого дошкільного віку» та «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку». Крім того, робота передбачала ознайомлення педагогів і батьків із сучасними методами, прийомами та технологіями формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Особлива увага приділялася створенню єдиного інноваційно-інтелектуального простору, що об'єднує заклад дошкільної освіти та сім'ю дитини старшого дошкільного віку, забезпечуючи системний підхід до розвитку критичного мислення.

Основні завдання педагогічної роботи з батьками та вихователями

До ключових завдань діяльності з батьками та педагогами у рамках впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку належали:

- ✓ забезпечення оптимальних умов для гармонійної та комунікативної взаємодії між педагогами, психологами та батьками з питань розвитку критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку;
- ✓ створення ефективної підтримки, допомоги та атмосфери взаєморозуміння й толерантності між педагогами та батьками задля успішного впровадження експериментального ментально-мисленнєвого методичного комплексу, а також досягнення стратегічної мети – підвищення рівня сформованості основ критичного мислення у дітей та забезпечення гармонійного всебічного розвитку їх особистості;
- ✓ комплексне та системне вивчення індивідуальних і вікових особливостей дітей старшого дошкільного віку;

- ✓ надання педагогам і батькам науково-педагогічних знань і практичних навичок комунікації щодо специфіки формування критичного мислення у дітей, аналіз проблемних питань та оволодіння сучасними методами, формами та прийомами педагогічного впливу;
- ✓ розробка системи занять і заходів для дітей, батьків та педагогів із використанням інноваційних технологій, методів і прийомів формування основ критичного мислення;
- ✓ формування у батьків і педагогів практичного досвіду (на основі засвоєння форм евристичної комунікації) щодо ефективного впровадження механізмів, методів і прийомів формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

Педагоги, вихователі та психологи отримали ґрунтовне ознайомлення із сутністю та структурою ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Було проведено детальне роз'яснення його характеристик, особливостей, а також навичок самовдосконалення критичного мислення у дітей цієї вікової категорії. Фахівці ознайомились із картою вмінь критичного мислення, яка слугує орієнтиром для прийняття рішень, а також з інноваційними технологіями розвитку критичного мислення. Під час практичного впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу для педагогів і батьків були створені сприятливі умови для активної мотивації та ефективної спільної діяльності, спрямованої на закладання основ критичного мислення у дошкільників.

Під час формувального експерименту особлива увага приділялась тому, що перш ніж навчати дорослого – педагога чи батьків – методам формування критичного мислення у дітей, необхідно опанувати як теоретичні, так і практичні аспекти цього процесу. У зв'язку з цим було розроблено практичні методичні рекомендації для педагогів і батьків щодо специфіки впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. На початковому етапі реалізації комплексу робота проводилась передусім із педагогами. Вихователям та психологам було пояснено

мету та завдання використання методичного комплексу, представлено його структуру, детально роз'яснено всі інструменти критичного мислення, підкреслено відмінності критичного мислення від інших видів мислення, а також сформовано мотивацію до подальшої співпраці з батьками. Презентація комплексу відбувалася під час педагогічних рад колективу.

Одним із ключових етапів експериментальної роботи стало анкетування педагогів, психологів та батьків, яке водночас виконувало функцію мотивації до освоєння сучасних технологій формування основ критичного мислення. Вихователі закладів дошкільної освіти демонстрували активну зацікавленість у заповненні анкет, ретельно відповідали на запитання та аналізували надану інформацію, узагальнюючи отримані дані.

Спочатку батьки відносилися до анкетування доволі скептично, висловлюючи сумніви щодо його мети та можливого використання результатів. Проте після детальних педагогічних пояснень, перших вебінарів і тренінгів їхня позиція кардинально змінилася, що позитивно вплинуло на ефективність експериментальної роботи.

Для проведення анкетування були використані такі інструменти: «Анкета визначення рівня критичного мислення» (розробка О. Кухарчук), «Тест Корнелла», а також анкета «Чи можу я назвати конкретні випадки за останні два дні, коли я...» (розробка О. Кухарчук). Окремо для педагогів застосовувалася анкета «Критичне мислення на заняттях» (розробка О. Кухарчук), що дозволяла оцінити практичну реалізацію ментально-мисленнєвого методичного комплексу в навчально-виховній діяльності.

Основним інструментом роботи з *педагогами* стали тренінгові технології, спрямовані на формування у них компетентності з розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку. Програма тренінгів включала такі тематичні блоки: «Критичне мислення: що це?», «Опановуємо форми евристичної комунікації», «Використання теорії аргументації в сучасному світі», «Якісне мислення: як формувати?», «Критичне мислення чи догматичне мислення в сучасному світі?», «Критичне мислення: інноваційні технології формування у дошкільника», «Куб Блума: як діємо?», «Як розпізнати дезінформацію: фактчекінг і його застосування».

Кожна тема опрацьовувалася протягом двох тренінгових сеансів, загальна тривалість кожного тренінгу складала 4 години. Основною аудиторією тренінгів були вихователі та психологи, безпосередньо задіяні в експериментальному дослідженні.

Під час роботи з педагогічними працівниками застосовувався метод інтелектуальних карт як ефективний засіб символізації та структуризації інформації. Як зазначають дослідники (І. Кіндрат, Тоні Б'юзен та інші), інтелектуальні карти сприяють цілісності мислення та дозволяють задіяти можливості обох півкуль головного мозку. У нашому дослідженні методика використовувалася для формування у педагогів усвідомлення значущості та актуальності розвитку основ критичного мислення та його ключових механізмів.

Технологія «intelligent maps» дала змогу чітко систематизувати інформацію щодо основних методів і прийомів критичного мислення, зробити її наочнішою та символічною, що сприяло ефективній організації мисленнєвої діяльності педагогів. Використання інтелектуальних карт можна порівняти з «мозковим штурмом», під час якого структуруються власні думки, ієрархії, категорії та визначаються ключові поняття, що утворюють головні гілки карти. Від цих гілок відходять відгалуження, які розкривають сутність понять через додавання нових асоціацій та логічних зв'язків.

У межах дослідження були застосовані два способи систематизації інтелектуальних карт: 1) створення карт через побудову асоціативних зв'язків; 2) систематизація та відображення вже наявного змісту чи пізнавального матеріалу.

Перший спосіб побудови інтелектуальної карти передбачав роботу з наочним прикладом. Педагогам пропонувалося ознайомитися з картою «Риси критичного мислення» та проаналізувати, як відображаються базові порядкові ідеї, такі як усвідомлення власних обмежень, сміливість, прямота, співчуття та інші. Далі їм пропонувалося продовжити та розширити гілки карти, доповнюючи її власними асоціаціями та прикладами.

Інший спосіб створення інтелектуальної карти являв собою ефективну методику конспектування статті або книги. Педагогам пропонувалися різні статті для самостійного опрацювання, після чого вони трансформували зміст прочитаного

у вигляді інтелектуальної карти, відображаючи ключові ідеї автора щодо психологічних і педагогічних аспектів формування критичного мислення. Для вихователів, задіяних у експерименті, експериментатори підготували індивідуальні домашні завдання, зокрема: «Форми евристичної комунікації», «Властивості критичного мислення», «Технології критичного мислення». Виконання цих завдань дозволяло педагогам наочно продемонструвати процес власного усвідомленого мислення, водночас відбувалася візуалізація пізнавального змісту поняття «критичне мислення», що сприяло глибшому розумінню та засвоєнню матеріалу.

Таким чином, робота з педагогами включала різноманітні форми інтерактивної методичної діяльності, спрямованої на формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку: динамічні групи, довідкові бюро, дискусійні клуби, творчі майстерні критичного мислення, ресурсні центри критичного мислення та інші. Усі зазначені форми передбачали використання інтерактивних вправ і творчих завдань, що сприяли підвищенню професійної компетентності педагогів, розвитку їхніх умінь, готовності та спроможності організовувати діяльність дітей старшого дошкільного віку та їхніх батьків у процесі формування критичного мислення.

Розглянемо окремі форми детальніше.

Динамічна група – навчання педагогів у мікрогрупах, склад яких міг змінюватися залежно від потреб.

Мета: створення креативного простору для усвідомлення та розвитку особливостей критичного мислення у педагогів закладів дошкільної освіти з метою їхнього професійного зростання.

Завдання: надання професійної та наукової підтримки, обмін досвідом і перспективними стратегіями формування основ критичного мислення, аналіз та обговорення проблемних робочих ситуацій, розробка тактики взаємодії з батьками.

Довідкове бюро – формування електронної бібліотеки та колекції майстер-класів, вебінарів, опитувань і анкет, а також скриньки для актуальних запитань (до науковців та досвідчених педагогів) щодо формування основ критичного мислення, доступної для вільного користування вихователями та методистами.

Мета: надання оперативної підтримки педагогам у режимі реального часу щодо організації роботи з формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Завдання: обмін досвідом ефективної організації освітнього процесу, організація методичної роботи та самоосвіти у форматі онлайн, формування ціннісного ставлення педагогів до розвитку критичного мислення у дошкільників.

Дискусійний клуб – форма методичної роботи з педагогами, під час якої вихователі набували практичного досвіду у використанні евристичних стратегій комунікації та удосконалювали власне критичне і логічне мислення. Дана форма передбачає організацію полемік, дебатів, диспутів та дискусій, а також вирішення суперечок – усіх видів взаємодії, що включають різноманітні підходи до відбору доказів, методів і способів аргументованого доведення.

Мета: активізувати залучення педагогів до технологій критичного мислення, ознайомити їх із різними видами аргументації та моделями обґрунтування (логічна, риторична, діалектична).

Завдання: забезпечити науково-методичний супровід застосування актуальних технологій аргументації, розвивати критичне мислення вихователів, стимулювати креативність, швидкість і гнучкість мислення, здатність генерувати нестандартні ідеї та ефективно вирішувати проблемні ситуації, знаходячи оригінальні та унікальні рішення.

Творча майстерня критичного мислення – постійно діючий практикум для вихователів, що брали участь у експерименті. На цих заняттях педагоги презентували власні креативні розробки та досягнення, обмінювалися досвідом подолання проблемних ситуацій і налагодження взаємодії з батьками у процесі формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Мета: систематизувати інноваційну діяльність педагогів під час організації процесу формування основ критичного мислення дошкільників, поширювати апробовані та ефективні інноваційні методи, прийоми й форми роботи, а також максимально задіяти потенціал окремих вихователів та колективів ЗДО загалом.

Завдання: обмінюватися досвідом та перспективними стратегіями формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, впроваджувати інноваційні методи та форми роботи з батьками, формувати готовність педагогів до інноваційних змін у закладі та налагоджувати ефективну взаємодію з родинами дітей.

Ресурсний центр критичного мислення – платформа, яка забезпечувала підтримку інноваційної діяльності вихователів, надавала консультації від науковців та фахівців, сприяла збереженню психічного здоров'я педагогів, запобіганню професійному вигоранню, а також полегшувала адаптацію молодих та малодосвідчених вихователів.

Мета: надання індивідуальної професійної та психологічної підтримки педагогам, виявлення нагальних потреб учасників освітнього процесу, оперативне надання фахової допомоги та профілактика професійного вигорання.

Завдання: формування професійних умінь і критичного мислення вихователів, розширення їхнього практичного досвіду, застосування теоретичних знань у реальних ситуаціях взаємодії з дітьми та батьками; опанування методів і прийомів подолання кризових психологічних станів та труднощів у професійній діяльності.

Результати роботи з педагогами у рамках ресурсного центру включали набуття компетентностей щодо створення креативних проблемних ситуацій, які стимулюють пізнавальну активність дітей, розвивають наочно-дієве мислення та сприяють формуванню ефективного словесно-логічного мислення шляхом активного використання мови під час розв'язання інтелектуальних завдань.

Педагогічна **робота з батьками** у рамках ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку здійснювалася за кількома ключовими напрямками:

- ознайомлення з освітнім закладом – батьків знайомили зі структурою та основними формами діяльності закладу дошкільної освіти, методами роботи педагогів, а також формувалося позитивне ставлення до подальшої співпраці з педагогами.

- соціально-педагогічне вивчення родини – проводилися анкетування, бесіди та інтерв'ю з метою визначення індивідуальних особливостей розвитку дитини та специфіки її поведінки.

- просвітницька діяльність – батьків інформували про психолого-педагогічні аспекти формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку, надавали рекомендації щодо підтримки цього процесу вдома.

- спільна діяльність із батьками – застосовувалися інноваційні методи, форми та прийоми, що сприяли формуванню основ критичного мислення у дітей у процесі взаємодії з дорослими.

- підбиття підсумків взаємодії – здійснювався аналіз результатів співпраці педагогів і батьків, оцінка ефективності виховного впливу та корекція спільних дій з метою підвищення рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Під час реалізації ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку робота з батьками мала на меті виконання таких ключових завдань:

- активізація участі батьків у навчально-виховному процесі – створення умов для їх творчого та свідомого залучення до освітньої діяльності закладу;

- виявлення та уточнення потреб і проблем батьків – аналіз труднощів та запитів родин і педагогів, що виникають у процесі виховання дітей старшого дошкільного віку в сучасних умовах;

- організація спільної діяльності з дітьми – проведення заходів із застосуванням інноваційних технологій, форм і методик, спрямованих на розвиток основ критичного мислення;

- надання психолого-педагогічної підтримки – консультування батьків щодо ефективних підходів до виховання та розвитку дітей, надання практичної допомоги в реалізації освітніх завдань;

- педагогічна просвітницька робота – ознайомлення батьків із сучасними теоретичними та практичними підходами до формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Серед батьків найбільш популярною та ефективною формою роботи в рамках

ментально-мисленнєвого методичного комплексу були *тренінги*. Тематика таких тренінгів відрізнялася від тренінгів для педагогів і підбиралася експериментаторами з урахуванням конкретних цілей: «...сприяти зростанню щасливих дітей» (Піроженко, с. 6); формувати компетентності усвідомленого батьківства, розвиток умінь продуктивно та ефективно взаємодіяти з дитиною старшого дошкільного віку, враховуючи її індивідуальні особливості; надавати кваліфіковану психолого-педагогічну підтримку з метою розвитку основ критичного мислення дітей; ознайомлювати з вправами та прийомами формування критичного мислення, які можуть застосовуватися вдома. До тематики тренінгів входили такі напрями: «Ми – батьки активного, розумного дошкільника»; «Роль сім'ї у формуванні критичного мислення дитини»; «Заохочення дитини до розв'язання проблем – кредо нашої родини»; «Розумнички в родині»; «Як відповідати на запитання дитини?»; «Правила критичного мислення»; «Еврика, відкриття поряд із нами». Тренінги проводилися спільно з педагогами закладу дошкільної освіти. Кожен тренінг тривав 2 години, при цьому одну тему розглядали протягом двох зустрічей. Кількість батьків, які брали участь у тренінгах, варіювалася від 7 до 20 осіб залежно від конкретної сесії.

У межах експериментального дослідження для батьків і педагогів організовувалися вебінари-практикуми, майстер-класи, а також індивідуальні та групові консультації. Зміст цих форм роботи мав певні відмінності залежно від аудиторії. Теоретична частина була спільною для обох груп і висвітлювала ключові аспекти критичного мислення дітей старшого дошкільного віку та дорослих, його основні характеристики, типи, а також ефективні методи та прийоми його формування. Практичний компонент відрізнявся залежно від учасників. Для батьків були розроблені вправи та методики, спрямовані на розвиток навичок продуктивної взаємодії з дитиною, вміння виявляти турботу, зацікавленість, повагу, емпатію та щирість у спілкуванні. Для педагогів практична робота включала рекомендації щодо застосування інтерактивних технологій формування основ критичного мислення у закладі дошкільної освіти, із конкретними прикладами реалізації в освітньому процесі. Серед тематики вебінарів-практикумів, призначених для обох категорій учасників, виділялися: «Специфіка розвитку мислення дітей старшого дошкільного

віку», «Індивідуальні та вікові особливості дітей старшого дошкільного віку», «Метод шести капелюхів – критичне мислення на практиці», «Експериментальна діяльність з дітьми старшого дошкільного віку», «Дитячий негативізм: способи реагування», «Евристична комунікація з дитиною: правила взаємодії», «Бути поруч із дитиною старшого дошкільного віку – спільний досвід», «Виконання проблемних завдань у дошкільному віці», «Вплив соціального середовища та рівня тривожності на розвиток інтелекту дитини».

Серед закладів дошкільної освіти, де здійснювалося експериментальне дослідження, були організовані групи комунікації з батьками в соціальних мережах та месенджерах (Telegram, Facebook). Вони виконували кілька функцій: оперативне реагування на запитання та вирішення проблемних ситуацій, розміщення психолого-педагогічної інформації про особливості формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, яка регулярно оновлювалась, а також проведення онлайн-опитувань батьків та педагогів та повідомлення про проведення педагогічних заходів. У цих групах батьки мали можливість ставити питання безпосередньо психологам і педагогам як у загальному чаті, так і в індивідуальному порядку. Значним елементом формувального експерименту стала організація консультацій у індивідуальному форматі та у мінігрупах, які проводилися за потреби. Формувальний експеримент відзначався застосуванням інтерактивних форм взаємодії з батьками, серед яких: реалізація спільних проєктів, проведення вебінарів, створення «батьківської кімнати», організація брифінгів, використання «батьківської скриньки» та «телефону довіри», створення спеціалізованої групи на Facebook, а також діяльність «Освітнього хабу» для батьків. Ці заходи забезпечували комплексну підтримку родин і сприяли активній участі батьків у процесі формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Проектна діяльність дозволила комплексно висвітлити питання формування основ критичного мислення з різних перспектив, сприяла активній взаємодії між педагогами та батьками, а також поглибила практичний досвід батьків щодо вирішення проблем, пов'язаних із формуванням критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Теми проєктів підбиралися з урахуванням розвитку мисленнєвих навичок дитини та включали, зокрема, такі: «Малюючи, розвиваємо

критичне мислення», «Привчаємося міркувати», «Казковий феєрверк: критично мислимо разом із дитиною», «Нейрони: рука веде мозок». Батьки працювали у малих групах, після чого презентували власні результати. До їхніх напрацювань долучалися експерти — вихователі та методисти — для уточнення та доповнення ідей. На наступному етапі відбувалося формування спільного підходу до розв’язання проблеми з урахуванням різних точок зору батьків.

Брифінги у форматі «Педагогічні дебати» стали ефективним засобом максимальної активізації батьківської аудиторії, мотивували дорослих до участі у формуванні основ критичного мислення дітей та поєднували елементи інтерв’ю, дискусії, репортажу та обговорення програми роботи.

Батьківська кімната була створена як спеціалізований освітній простір для самоосвіти батьків щодо формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. У цьому просторі розміщувалися науково-популярні матеріали, каталог фільмів і відеороликів, а також аналіз попереднього досвіду батьків із розглянутої проблеми.

Сторінки у Facebook та телеграм-канал виявилися особливо затребуваними серед батьків, які активно користуються цифровими пристроями й значну частину часу проводять у соціальних мережах. Для висвітлення перебігу експериментальної роботи було створено закриті онлайн-спільноти, де провідні педагоги й психологи відповідали на актуальні та часто анонімні запитання щодо індивідуальних складнощів у взаємодії з дітьми та особливостей налагодження конструктивного сімейного спілкування.

Одним із важливих напрямів роботи став **фактчекінг**, який використовувався як практичний інструмент перевірки достовірності інформації, поширеної в інтернеті. Попри те, що частина фактів є очевидною і не потребує додаткової верифікації, значну кількість тверджень діти (а нерідко й дорослі) сприймають безкритично. Тому фактчекінг допомагав спростовувати міфи та фейкові повідомлення, навчав розпізнавати маніпулятивні прийоми та відрізняти факти від оціночних суджень. Для розбору пропонувалися приклади на кшталт: «Не перемикайте, буде цікаво», «Останній примірник! Поспішайте придбати!».

Ефективною формою взаємодії з сучасними батьками в онлайн-середовищі стали *сма́ртмоби* — короткочасні, але динамічні ініціативи, організовані через інтернет і смартфони. Педагог обирав найактивнішого представника батьківської спільноти, інформував його про задум смартмобу, після чого цей батько чи мати поширювали ідею серед інших учасників групи. Метою смартмобів було залучення дорослих до спільної творчої та аналітичної діяльності, спрямованої на розвиток основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Серед запропонованих тем, що викликали у батьків щире зацікавлення і ставали підґрунтям для фактчекінгу, були: «Зміна пір року», «Правило п'яти секунд», «Факти і судження», «Інтернет-безпека дитини». Батьки самостійно добирали матеріали для аналізу, проводили перевірку інформації та презентували власні висновки. Участь у смартмобах сприяла формуванню в батьків навичок критичного мислення, розширенню їхнього досвіду осмислення інформації та реальності. Обмін результатами з іншими дорослими посилював ефект цієї роботи, а набуті вміння позитивно позначалися на тому, як батьки організовували процес розвитку критичного мислення у власних дітей.

Психолого-педагогічний форум став однією з ефективних форм співпраці з батьками, оскільки надавав їм можливість отримати систематизовані знання про психологічні та педагогічні основи формування критичного мислення у дітей. Подібні зустрічі допомагали дорослим вибудовувати довірливе спілкування з педагогами й психологами, які працюють із їхніми дітьми, посилювали мотивацію до подальшої взаємодії із закладом дошкільної освіти, а також сприяли обговоренню сімейних традицій та сильних сторін розвитку власних дітей. В межах формувального етапу експерименту, спрямованого на впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу розвитку основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, було організовано та проведено психолого-педагогічний форум «Критичне мислення дитини старшого дошкільного віку: актуальність, етапи, технології».

Напрями роботи з дітьми старшого дошкільного віку з проблеми формування основ критичного мислення

Представлений напрям роботи виступив центральною та концептуально важливою складовою експериментального дослідження, забезпечивши практичне впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу, спрямованого на формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Це найбільш тривалий і змістовний напрям роботи нашого експериментального дослідження. Його впровадження було спрямоване на реалізацію авторського ментально-мисленнєвого методичного комплексу, що був розроблений із урахуванням аналізу вікових особливостей психічного розвитку дітей досліджуваної категорії (Н. Гавриш, Л. Виготський, А. Богущ, С. Березка, І. Войтюк, І. Карабаєва, Т. Піроженко, С. Ладивір, О. Мамічева, О. Хартман та ін.), теоретичні підходи до проблеми розвитку критичного мислення ґрунтувалися на напрацюваннях О. Белкіної-Ковальчук, І. Кашуб'як, О. Пометун, С. Терно, Н. Цьоми. Питання формування логіко-математичної компетентності висвітлено у працях Н. Баглаєвої, А. Богущ, Н. Гавриш, Л. Гайдаржийської, Л. Зайцевої, О. Кононко, К. Крутій, В. Кузьменко, М. Машовець, Т. Степанової, В. Старченко, О. Фунтікової та інших дослідників.

Усі запропоновані вправи та заняття для дітей старшого дошкільного віку створювалися з урахуванням вікових і психологічно-педагогічних закономірностей розвитку основ критичного мислення, детально розглянутих у параграфі 1.2.

Основою формувального експерименту було проведення серії інтелектуально-інтегрованих занять і виконання диференційних мисленнєвих завдань, розрахованих на пропрацювання всіх структурних елементів кожного компонента критичного мислення дітей старшого дошкільного віку (когнітивного, мотиваційного, діяльнісного, емоційного). Розроблені завдання були призначені для дітей досліджуваної категорії в різних видах діяльності, запропоновано також авторські розробки занять і завдань із використанням інноваційних методів і прийомів формування основ критичного мислення.

Цільовим спрямуванням роботи з дітьми старшого дошкільного віку в межах ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення було здійснення психолого-педагогічної корекції їхніх мисленнєвих процесів. Це передбачало поступове підвищення рівня сформованості основ критичного мислення у різних видах дитячої діяльності.

Запропонований ментально-мисленнєвий методичний комплекс, спрямований на розвиток основ критичного мислення старших дошкільників, структуровано на кілька ключових змістових модулів (блоків):

1. *Діагностувальний* – здійснювався задля виявлення реального стану сформованості основ критичного мислення дітей, систематичного моніторингу за динамікою цього процесу та оцінювання результативності комплексу. На етапі діагностики було проведено початковий, основний і кінцевий зрізи.

Комплексне оцінювання рівня сформованості основ критичного мислення здійснювалося двічі: до початку впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу та після його завершення (вхідний і підсумковий етапи). Як зазначено в розділі 2, для цього було використано систему діагностичних методів: цілеспрямоване спостереження за поведінкою дітей, проєктивні підходи та тестові завдання. Усі вони були спрямовані на виявлення сформованості ключових компонентів критичного мислення старших дошкільників – когнітивного, мотиваційного, діяльнісного та емоційного.

Щоденний діагностичний вимір (на початку й наприкінці дня) проводився методом експрес-оцінювання «Мій настрій». В межах формувального етапу особливий акцент робився на аналізі результатів творчої та інтелектуальної діяльності дітей (малюнків, поробок), а також на їхній поведінці під час виконання завдань – емоційному стані, висловлюваннях, характері взаємодії.

Під час діагностики ми прагнули забезпечити максимальну об'єктивність результатів, дотримуючись загальних принципів психолого-педагогічної діагностики та враховуючи індивідуальні й вікові особливості дітей старшого дошкільного віку.

2. *Фундаментальний блок* був спрямований на прямий формувальний вплив на старшого дошкільника, що забезпечував інтенсивне стимулювання

основних мисленнєвих операцій — аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння та критичності. Його завданням було підвищення рівня сформованості базових елементів критичного мислення.

Схематичну модель цього впливу на дітей старшого дошкільного віку, спрямовану на розвиток основ критичного мислення, наведено на рис. 3.2.

Експериментальну роботу було побудовано як поетапне навчання з поступовим підвищенням складності завдань, які ми пропонували дітям старшого дошкільного віку в фронтальних та індивідуальних формах роботи. При цьому вони брали участь у всіх видах продуктивної діяльності, про які йшлося в п.п. 1.3. (комунікативно-мовленнєвій, ігровій, сенсорно-пізнавальній, мистецькій, художній, емоційно-духовній). Треба підкреслити, що інтерактивні завдання, вправи з формування основ критичного мислення були заплановані для виконання дітьми протягом усього дня. Елементи інтеракції з формування основ критичного мислення були в кожному виді діяльності та вводилися у вільний час як гра.

Підготовчий, або підготовчий етап роботи з дітьми старшого дошкільного віку в рамках ментально-мисленнєвого методичного комплексу реалізовувався у двох форматах – індивідуальному та груповому.

Завдання *першого етапу*:

- розширення світогляду дітей старшого дошкільного віку, збагачення їхнього сенсорного досвіду, активізація процесу спостереження;
- повноцінне «ввімкнення» всіх аналізаторів: уваги, вміння концентруватися та не відволікатися; уяви, творчості, уміння поєднувати творчу та дослідницьку активність;
- відкриття цікавого, захопливого світу навчання, формування потреби в нових знаннях, фундаментом яких може бути увесь світ навколо;
- усвідомлений аналіз образу предметів, порівняльний аналіз і синтез їхніх властивостей та функцій; накопичення інформації, зорових образів та вміння їх утримувати в пам'яті.

Основоположною метою першого етапу стала підготовка та занурення дитини старшого дошкільного віку до подальшої роботи; формування мотивів до

пізнавальної діяльності, відтворення досвіду. Основні *методи та прийоми*, що використовувались на цьому етапі: «Сюжет», «Послідовні асоціації», «Синтез», «Римізація», «Склеювання», «Аналогія», «Чарівні перетворення», «Знайди однакові фігури», «Тактильні сенсорні картки». Одночасно для активізації мотивації в експериментальній роботі ми використовували пальчикову гімнастику, психогімнастику, дихальну гімнастику, елементи Су-Джок терапії, різноманітні ігри, роботу з піском, казкові розповіді, ігротерапія, теїлтерапія, психогімнастика та пісочна терапія. Такі заняття проходили два рази на тиждень. Взаємодія з дітьми тривала 25 хвилин.

Метою другого етапу закладання підвалин критичного мислення дітей старшого дошкільного віку – *«Моделювального етапу»* – стало формування вміння маніпулювати уявленнями про предмети; виокремлювати суттєві ознаки предмета та знаходити їх у нових образах; формувати в дітей критичний підхід до інформації, навчити робити висновки, приймати самостійні рішення; навчити формулювати та висловлювати власну думку, аргументовано презентувати своє переконання; розвивати вміння самостійно організовувати власну діяльність, знаходити способи своєї індивідуальної самореалізації; формувати комунікативні компетентності, потребу у встановленні дружних взаємин, цікавість до командної роботи.

На цьому етапі під час усіх видів діяльності дітей старшого дошкільного віку ми застосовували цикл завдань, методів, прийомів, графічні техніки для формування основ їхнього критичного мислення: «Мозковий штурм»; «Асоціативний куш»; «Кошик ідей»; вимушені аналогії; передбачення; прогнозоване читання; ситуації провокації; змагання; «Шість капелюхів» графічні техніки (діаграма Венна; карта «Коло контексту»; Т-схема (Так – Ні); схема «Ціле – частина»); прийоми: «Сенкан», «Піраміда передбачень», «Лінія цінностей», «Хто скаже останній?», «Соціальні ролі під час обговорення», різноманітні експериментування, «Вірю – не вірю» тощо.

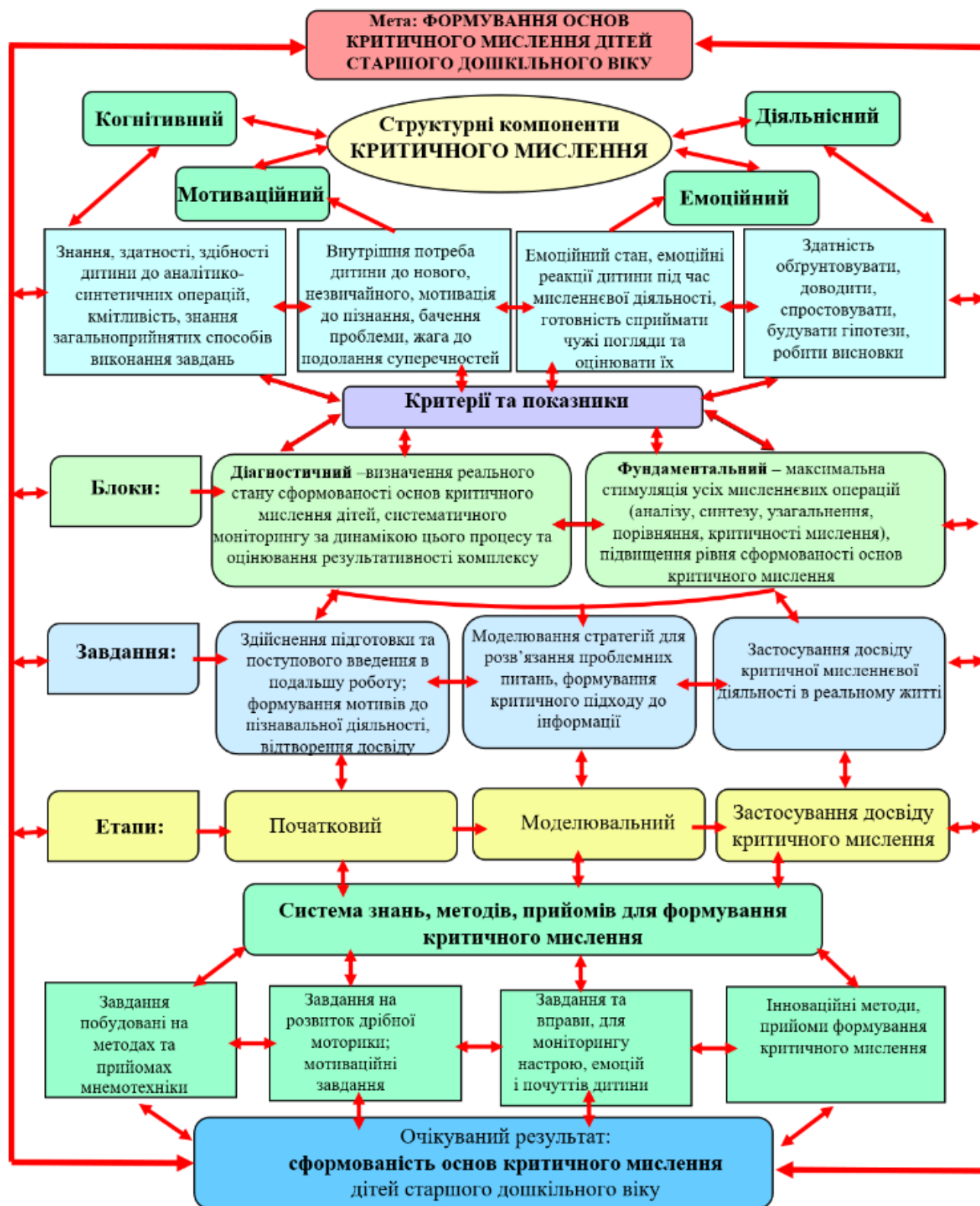


Рис. 3.2.Робота в межах ментально-мисленнєвого методичного комплексу з формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку

Третій етап – застосування досвіду критичного мислення: оцінювання даних, прогнозування процесу та результату розв’язання проблемних завдань. Головна мета цього етапу – навчити вільно, впевнено використовувати досвід критичної мисленнєвої діяльності в реальному житті: вміння порівнювати, встановлювати зв’язки, протиставляти, виділяти частини, komponувати, з’єднувати, створювати, проектувати, розробляти, об’єднувати в одне ціле, формулювати гіпотези. Результатом цього етапу є оцінка явища, проблеми; аргументація при обстоюванні своєї думки; вміння застосовувати техніки критичного мислення в практичних ситуаціях взаємодії, приймати рішення, аналізувати помилки свої та інших дітей. На цьому етапі були застосовані аналітичні та аналітико-синтетичні завдання: «Розв’язування логічних силогізмів», «Сократівські діалоги», «Знайди зайве слово», «Цікаві задачі», «Фотозагадки», «Вибір», «Відгадати загадку на риму», складання казки відповідно до поставлених питань; прийоми «Дроблення – об’єднання».

Отже, робота безпосередньо з дітьми в ході застосованого ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку передбачає такі етапи:

1. **Початковий** етап – здійснення підготовки та поступового залучення дитини старшого дошкільного віку до подальшої роботи; формування мотивів до пізнавальної діяльності, відтворення досвіду.
2. **Моделювальний** етап – моделювання стратегій для розв’язання проблемних питань, формування в дітей критичного підходу до інформації. Дитина на цьому етапі спостерігає, допомагає, сприяє, критикує, робить висновки, приймає самостійні рішення.
3. **Етап застосування досвіду критичного мислення** – застосування досвіду критичної мисленнєвої діяльності в реальному житті для пізнання навколишнього світу.

Розглянемо методи та прийоми формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку через призму нашого дослідження — ментально-мисленнєвого методичного комплексу, застосованого в різних видах діяльності.

Зазначимо, що сучасні науковці, досвідчені дидакти та фахівці-практики (А. Богуш, В. Бондар, С. Гончаренко, Н. Гавриш, М. Фіцула та ін.) не мають одноставної думки щодо визначення понять «метод» і «прийом». Ми дотримуємося думки, що методи й прийоми – це категорії педагогічної науки, які близькі за своєю сутністю, але їх не можна назвати ідентичними. У нашому дослідженні метод розглянуто як сукупність способів дій, а прийом, на нашу думку, є одиничним способом дій, тобто прийом – це частина методу, отже, метод і прийом розглядають в діалектичній єдності та не протиставляють один одному.

У таблиці 3.1. ми представили основні форми та методи, а також прийоми взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку, які розподілили за компонентною структурою основ критичного мислення, про яку йшла мова в п.п. 1.4.

Таблиця 3.1

Компонент	Сутність	Форми, методи, прийоми
<i>Когнітивний</i>	Характеризує знання, здатності, здібності дитини старшого дошкільного віку до аналітико-синтетичних операцій, кмітливості, знання загальноприйнятих способів виконання завдань.	Завдання на розвиток слухової, зорової пам'яті: «Утримай позицію в пам'яті», «Запам'ятай картинки», «Магазин», «Запам'ятай і намалюй», «Повтори за мною». Вправи на активізацію уваги: «Що змінилося», «Пиріг», «Запам'ятай та знайди», «Порівняння предметів», «Знайди схожі», «Що лежить у торбинці», «Чотири стихії», «Знайди однакові предмети», «Селектор», «Переплети лінії», «Сюжет», «Послідовні асоціації», «Синтез», «Римізація» (Додатки К; Л; М; П).
<i>Мотиваційний</i>	Відображає внутрішню потребу дитини до нового, незвичайного, мотивацію до пізнання, бачення проблеми, жагу до подолання суперечностей.	Ігри на розвиток дрібної моторики; використання аудіоказок «Склеювання», «Аналогія», «Чарівні перетворення», «Знайди однакові фігури», «Тактильні сенсорні картки», «Моя індивідуальність», «Лайт години», «Новини нашої групи», «Сюрпризи для наших розумників». (Безсовнова с.22)
<i>Емоційний</i>	Відображає емоційний стан і реакції дитини під	Експрес-діагностика емоційного стану дитини «Мої відчуття»

	час розумової діяльності, а також її здатність приймати чужі погляди та оцінювати їх.	проводилася на початку та наприкінці заняття за допомогою вправ і завдань для відстеження настрою й емоційної реакції дитини. Ритуальні вправи на початку дня або заняття: «Я сьогодні прийшов», «Хвилинка привітань», «До нової зустрічі», «Чарівний клубочок», «Добра тваринка», «Усмішка як початок дружби», «Казковий вітерець», «Сміхова торбинка» (Додаток 3). Рухливі ігри. Вечірнє коло. Арт-терапевтичні вправи: «Намалюй свій настрій», «Чарівні перетворення».
Діяльнісний	Здатність обґрунтовувати, доводити, спростовувати, будувати гіпотези, робити висновки.	Інноваційні методи для формування ОКМ дітей старшого дошкільного віку: «Мозковий штурм»; «Асоціативний куш»; «Кошик ідей»; вимушені аналогії; передбачення; прогнозоване читання; ситуації провокації; змагання; «Шість капелюхів», графічні техніки (діаграма Венна; карта «Коло контексту», Т-схема (Так – Ні); схема «Ціле-частина»; прийоми: «Сенкан», «Піраміда передбачень», «Лінія цінностей», «Хто скаже останній?», «Соціальні ролі під час обговорення», різноманітні експериментування, «Вірю – не вірю»; діяльність із обмеженими ресурсами; «Обираємо лідера», «Розв'язування логічних силогізмів», «Сократівські діалоги», «Знайди зайве слово», «Цікаві задачі», «Фотозагадки», «Вибір», «Відгадати загадку на риму», складання казки відповідно до поставлених питань, способи чарівного перевтілення предмету чи зміна притаманних йому властивостей; прийоми «Дроблення – об'єднання» тощо.

Оскільки найбільшу частину нашого дослідження складали методи та прийоми формування основ КМ посильні, зрозумілі саме для дітей старшого дошкільного віку, що відповідають їхнім віковим можливостям, розглянемо їх більш детально.

Диференційовані мисленнєві завдання

Завдання побудованих на методах та прийомах мнемотехніки для розвитку зв'язного мовлення, асоціативного, критичного, образно-логічного мислення.

«Сюжет», «Послідовні асоціації», «Синтез», «Римізація», «Склеювання», «Аналогія», «Чарівні перетворення», «Знайди однакові фігури», «Тактильні сенсорні картки» – прийоми, що допомагають створити асоціативні зв'язки між інформаційними одиницями, запам'ятовування слів. Так, наприклад, прийом «Сюжет» полягає у формуванні зв'язної розповіді з окремих інформаційних елементів. Дітям надається ряд картинок та пропонується вигадати цікаву розповідь, сюжет, казку на спеціально задану тематичну історію. Наприклад, темами можуть бути «В гостях у бабусі», «Літня подорож», «Родинне свято». Під час застосування цього прийому вихователь може користуватися мнемоколажами (послідовність малюнків, що наклеєні чи зображені на папері, за допомогою яких тренуються пам'ять та увага). Прийом «Послідовні асоціації» допомагає легко фіксувати в пам'яті навіть складну для сприймання інформацію, не плутаючи ланцюжків слів завдяки послідовності асоціацій. Наприклад, дітям пропонується цілий ряд слів, які потрібно запам'ятати у вигляді чудернацької історії, в якій образи будуть персонажами та предметами: «Хлопчик намалював картину, на ній зображений будинок, у якому живе папуга. Він любить читати газету, що схожа на намет. У наметі жив король, що любив саджати капусту, на якій сиділи зайці». Прийом «Синтез» передбачає створення асоціативних зв'язків між окремими інформаційними елементами, де їхня послідовність не обов'язкова, але всі одиниці об'єднуються в цілісний образ із спільною асоціацією. Наприклад, за допомогою буквених піктограм можна вивчати літери та абетку в старшому дошкільному віці.

«Римізація» – прийом, який формує асоціативні зв'язки через римовані вірші,

пісні чи лічилки. Використання рим полегшує запам'ятовування інформації, наприклад: «Він здалеку прилітає, оболонку чорну має – то його надійний щит, звуть його ... (метеорит)»; «Він потрібен усім нам, тепло несе в кожен дім. Світла також багато дає, хто ж він? (генератор)». Також застосовували вправи для розвитку слухової та зорової пам'яті: «Запам'ятай позу», «Запам'ятай малюнки», «Магазин», «Запам'ятай і відтворюй», «Повтори за мною».

Завдання на розвиток дрібної моторики. Для оптимізації формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в ментально-мисленнєвому методичному комплексі ми використовували серію вправ для розвитку дрібної моторики. Саме в дошкільному віці актуальною є теза про те, що «...рука веде мозок». Дрібна моторика – це здатність дітей виконувати точні та дрібні рухи зап'ястями, пальцями рук і ніг. Розвиток дрібної моторики дитини досліджуваного віку безпосередньо переплітається з розвитком усіх пізнавальних процесів: пам'яті, уваги, мовлення, а головне – мислення. У дослідженні застосовувалися вправи, що розвивають координацію рухів, зміцнюють дрібну моторику, формують у дітей уміння класифікувати предмети за формою, кольором і матеріалом, сприяють концентрації уваги, навчають працювати за зразком і створювати власні вироби: «Сортування камінців (круп)» (класифікація за кольором, формою, розміром); дидактична гра «Намисто для мами»; «Кольоровий пісок»; «Ігри з прищіпками»; «Назви овочі»; «Ігри-шнурівки».

Мотиваційні завдання.

Для формування інтересу, мотивації до мисленнєвої діяльності, відчуття задоволення від останньої, виховання вільної, гідної особистості дитини використовувалися такі вправи: «Моя індивідуальність», «Лайт години», «Новини нашої групи», «Сюрпризи для наших розумників». Так, під час створення ситуації «Моя індивідуальність» ми користувалися такою формулою відповідно до індивідуальних особливостей дитини: «Це можеш зробити лише ти...», «Тільки ти і ніхто інакший...», «Лише ти зможеш це...». Отже, створюємо ситуацію успіху для кожної дитини, надаємо їй крила впевненості в собі. Під час «Лайт годин» надаємо дітям час для вільної діяльності: музична діяльність, LEGO-конструювання,

спортивні ігри, образотворення, хвилинки усамотнення тощо. «Новини нашої групи в тіктоці» – ці новини можуть стосуватися подій, які відбулися в групі, днів народження, діти можуть визначати того, хто був сьогодні найкращим, запрошувати батьків на спільні заходи та діяльності. «Сюрпризи для наших розумників» – створюється казкова сюрпризна скринька, в якій вихователь або діти протягом дня можуть залишити будь-який сюрприз для іншої дитини, для вихователя або для всієї групи. Це може бути загадка, римування, картинка з асоціаціями, послання від Чарівника, прохання до дітей (наприклад, висадити саджанці дерев, квіти тощо).

Завдання та вправи на початку та наприкінці заняття (або дня), для моніторингу настрою, емоцій та почуттів дитини, вправи-ритуали.

Задля діагностики емоційних проявів на початку дня або заняття ми застосовували прийом «Мій настрій», під час якого дітям пропонували піктограми з різними емоціями, які діти повинні обрати, відповідно до свого настрою. Ритуали «Привітання» та «Прощання» проводилися з метою заохочення до подальшої роботи, зняття емоційної напруги, мотивації до мисленнєвої діяльності. Наш досвід свідчить про те, що така «рутина» допомагає дітям налаштуватись на роботу в команді, формувати духовні ціннісні орієнтації дитини на фоні позитивних емоцій, вищих почуттів; закріплювати позитивні почуття та бажані якості. Вихователь під час проведення ритуалу «Привітання» пропонує дітям привітатись різними способами: за допомогою рукостискання, «дай п'ять», «плече об плече», вітаються кінчиками носиків, ступнями ніг, спинами тощо. Ритуал «Прощання» може відбуватися так: стоячи в колі, діти тримаються за руки та дивлячись по черзі один одному в очі, передають усмішку, а потім разом промовляють: «Дякуємо, до побачення!» До цього блоку завдань можна зарахувати «Вечірнє коло», вправи з елементами арттерапії «Намалюй свій настрій», «Перетворення чарівника».

Інноваційні методи, прийоми формування КМ дітей старшого дошкільного віку.

Протягом впровадження інноваційних методів формування основ критичного мислення в межах ментально-мисленнєвого методичного комплексу головною метою для вихователів і батьків було допомогти дитині самостійно виконувати

запропоновані вправи, ні в якому разі не замість дитини, тренувати своє мислення, вдосконалювати компетентності. Основними способами, які було використано під час впровадження інноваційних методів і прийомів формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку були: ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з принципами, стратегіями, особливостями критичного мислення; розв'язання навмисно створеної проблемної ситуації, під час якої діти постійно опиняються в ситуації вибору; активне залучення дитини до діалогу, дискусії-під час розв'язання проблемної ситуації; обов'язкова рефлексія після розв'язання проблемних ситуацій; право на помилку як у дитини, так і в дорослого; мінімум підказок і готових відповідей від дорослих.

«Мозковий штурм» – популярний метод розвитку креативності та мислення. Зазначимо, що в класичному вигляді цей метод для дошкільного віку не використовується, але елементи можна активно застосовувати. Так, можна запропонувати дітям генерувати ідеї за обмежений час відповідно для певного поняття. Наприклад: в центрі аркушу намальоване поняття (їжачок), навколо якого можна записати відповіді (малюнки) дітей щодо властивостей їжака. Обговорюємо відповіді, сортуємо їх, аналізуємо сильні та слабкі місця в темі тощо. Вихователям слід усвідомити, що нема вірних і невірних відповідей. Приймаємо усі ідеї та записуємо, навіть ті, що не стосуються теми. Отже, під час цього методу дітям презентуємо прийоми роботи з формування основ критичного мислення: постановка проблеми, формулювання завдання, виділення об'єкта, фіксація варіантів виконання завдання. Можна пропонувати такі теми: «Як допомогти героям на фронті?», «Історія папуги», «Як зберегти зиму влітку?», «Як врятувати героя?»

«Асоціативний куц» – цей метод є різновидом «мозкового штурму». Під час виконання діти старшого дошкільного віку використовують свій емоційний досвід, свої відчуття, спогади тощо. У центрі аркуша, дошки, фліпчарта пишемо або розміщуємо фото, малюнок ключового слова, наприклад: «Яблуко». Діти міркують і називають все, що спадає на думку. Педагог записує та малює піктограми відповідей-асоціацій. Малює тільки вихователь на етапі ознайомлення з вправою, а далі можуть малювати діти. До цього методу можна зарахувати «Кольорові

асоціації» (знайти навколо усі предмети жовтого, синього кольору); «Пухнастики» (під час перебування в магазині діти знаходять пухнасті предмети та фотографують їх, а в групі розповідають про свої знахідки); «Агент 007» (граємо в шпигунів: проводиться під час прогулянки; необхідно знайти все, що схоже на квадрат, коло, мішечок, метелика) тощо.

Педагогам треба пам'ятати, що є різний життєвий досвід дітей старшого дошкільного віку, тому критика в цьому випадку не допустима. Головне – терпляче, толерантно вислухати дитину, якими б незвичайними не здавалися асоціації.

«Кошик ідей» – передбачає, що вихователь обирає тему або об'єкт для обговорення, кожна дитина малює на аркуші все, що їй відомо з цієї теми, потім ці малюнки складають у чарівну торбинку, шухлядку або коробку. Педагог разом із дітьми обговорює усі нотатки, які в чарівному кошику. Аналізує разом із дітьми, що збігається, які думки зацікавили, що треба доопрацювати. Наприклад, кошик ідей *«Чарівна коробка»*: які предмети, що знаходяться навколо, помістяться в чарівній коробці, намалюйте їх. Потім дітям пропонується перевірит, чи помістяться ці предмети в коробку. Застосування методу *«Кошик ідей»* передбачає виконання вправ: *«Склади продукти»*, *«Збери спортивну сумку»*, *«Нижче, вище за тебе»*. Цей метод добре підходить для використання в реальних життєвих ситуаціях: щось купувати, скласти меню, планувати подорож тощо.

Вимушені аналогії – сутність методу: знайти спільні риси та пов'язати предмети, які на перший погляд здаються зовсім різними. Отже, дитина має подивитися на предмети з різних боків, проаналізувати всі можливі варіанти, пригадати властивості предмета. У центрі аркуша педагог розміщує картину або фото основного предмету, наприклад: *«Бджілка»*. У кожному куті аркуша кріпимо, малюємо по одному предмету, об'єкту з різних категорій (наприклад, літак, мед, квітка, комар), записуємо властивості кожного, з'ясовуємо спільне. За таким же принципом побудований прийом *«Чотири картинки – одна спільна ознака»*. Демонструємо дитині зображення, пропонуємо розглянути їх і з'ясувати, що ці предмети об'єднує (наприклад: море, річка, озеро, склянка води). Далі діти знаходять 4 предмети навколо себе, які мають одну спільну ознаку.

Передбачення – під час виконання цього завдання дитина висловлює свої думки та припущення, пригадуючи власний життєвий досвід, обґрунтовує свою думку та залучається до процесу. Передбачення можна будувати з картинкою, фото, рекламним аркушем, візитівкою, заголовком до казки чи оповідання, за фільмом. Педагог прикриває частину картинки або фото та демонструє її дитині. Питає в дітей, які вони мають передбачення щодо зображення, чому вони так вважають. Далі вихователь презентує предмет або фото, картинку. В межах ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку ми використовували вправи з передбачення такого змісту: в маленьку непрозору торбинку чи мішечок педагог поміщав різноманітні побутові предмети (ложку, м'ячик, олівець, блокнот, книгу, щітку). Дітям пропонували засунути руку в мішечок та відгадати, не дивлячись на предмет, що це. Спочатку дитина називала предмет, потім діставала та перевіряла припущення.

Прогнозоване читання. Педагог обирає текст для читання. Ми в своєму дослідженні пропонували дітям невеликі короткі оповідання Василя Сухомлинського: «Білка та добра людина»; «Будеш із гнізда випадати?»). Текст повинен бути незнайомий дітям. Спершу педагог читає самостійно та розподіляє текст на «зупинки». Дітей цікавить, коли текст розподілений із інтригою, щоб були можливості для фантазування та зацікавлення. Далі-вихователь читає текст дітям до першої зупинки та ставить запитання: «Що ми дізналися?», «Хто герой?», «Що тебе зацікавило?», «А що буде далі, як ви вважаєте?». Педагог продовжує читати до другої зупинки. Орієнтовні питання для другої зупинки: «Чи трапилося так, як ви думали?», «Що нового дізналися з цього уривка?», «Що тобі сподобалося, що не сподобалося?», «Що трапиться далі в цій історії?» Наш досвід використання цього прийому свідчить про те, що важливо не перенасичувати текст зупинками. Треба починати з 2-3 зупинок і поступово збільшувати обсяг тексту. Треба спокійно реагувати на те, що якась дитина не хоче відповідати на питання. У цьому випадку даємо дитині час звикнути. Через проміжок часу дитина обов'язково долучиться. Під час роботи із застосуванням методу «Прогнозоване читання» педагогу треба ставити питання, «складати» якнайшвидше сюжет; харизматично реагувати на

відповіді дітей (жести, міміка, пантоміміка). Придумувати та фантазувати разом із дітьми закінчення історії, мотивуючи їх до активного мислення. До цього прийому належать більш складні варіації складання казки відповідно до поставлених питань (Жили-були... Хто? У них був хто? Якимось він пішов подорожувати куди? Зустрів страшного... Хто це? Який це злий персонаж? Але на допомогу прийшов.... Хто? Який був помічник? Що трапилося? Як герої перемогли злого персонажа? Що відбувалося далі? Що наші герої стали робити?), прийоми чарівного перетворення самого предмета чи його основних властивостей («Чарівна країна без війни», «Місто щастя», «Злий чарівник – добрий чарівник»).

Ситуації провокації – спеціально створена педагогом ситуація з метою вибору дитиною способу дій. Отже, це ситуації, під час розв’язання яких діти стають перед вибором і розв’язують певну проблему. Приклад ситуацій провокацій: зробити комплімент усій групі, поділитися гарною іграшкою; купити собі нову іграшку або допомогти воїнам на фронті; з’їсти «Кіндер» самому чи поділитися з другом; грати разом із дітьми або гратися новою машинкою самому.

Графічні техніки (діаграму Венна; карту «Коло контексту»; Т-схему (Так – Ні); схему «Ціле – частина») ми використовували для лаконічного та змістовного визначення спільних і відмінних ознак двох понять. Діаграма Венна: для впровадження цього прийому обираємо два предмети для зіставлення, на аркуші малюємо 2 кола, що перетинаються. Там, де утворився перетин, пишемо усі спільні ознаки, властивості, характеристики. З боків зазначаємо ознаки кожного предмету, які відрізняють їх. Така діаграма Венна може бути інтерактивною (наприклад, на прогулянці): можна викласти реальні предмети, іграшки, рослини. Теми для діаграми Венна різноманітні: «Транспорт», «Овочі – фрукти», «Холодильник – супермаркет», «Ягода – горіх» тощо.

Карта «Коло контексту» – графічний організатор, що використовується для визначення контексту. Це два кола, в центрі маленького кола педагог розміщає поняття, з яким діти будуть працювати, у велике – все, що відомо про це поняття (малюнки, фото тощо). Маленьке коло порожнє, у великому є певні предмети, ознаки, явища. Діти повинні самостійно визначити центральну картину або обрати з

запропонованих варіантів і обов'язково аргументувати свій вибір. Теми для цього графічного організатора можуть бути такими: «Пари в житті», «Важливі справи», «Корисні продукти», «Гаджети».

Т-схема (Так – Ні) призначена для запису аргументів «за» чи «проти» для відповідей на бінарні питання (питання, на яке можна відповісти тільки «так» чи «ні»). Педагог ставить бінарне питання дітям: «Чи корисне сонце?» Вони мають обрати відповідь («так», «ні») і прикріпити стікер («так» – жовтий; «ні» – синій) у відповідний стовпчик таблиці. Діти обдумують відповіді, обирають стікери певного кольору та позначають відповіді в таблиці. Останній крок – обговорення аргументів «за» та «проти», коли сонце є корисним, коли шкідливим. Варіанти проведення можуть бути різноманітними: «Що покладемо в холодильник, а що ні?», «Що візьмемо в майбутньому до школи, а що ні?», «Забруднювачі повітря», «Громадські місця» тощо.

«Шість капелюхів» – дієвий метод розгляду ситуації з різних поглядів, із яких потрібно взяти найкраще. При цьому перемагає не та думка, яку найкраще просували, а найбільш конструктивна. Капелюхи різного кольору – символ різних видів мислення, які задіюються для розв'язання проблеми. Педагог і діти вдягають капелюхи (по черзі). Вихователь залежно від кольору капелюха ставить питання, відповідь на яке шукають всі разом. При цьому важливий порядок вдягання капелюхів. Починати треба з білого капелюха або синього, для того, щоб окреслити проблему або питання, поступово переходячи до чорного, жовтого, червоного, зеленого капелюхів. Важливо вихователю розуміти, що ми не нав'язуємо власну думку, ми навчаємо дитину висловлювати без страху свою особисту думку; толерантно, тактовно ставитися до думки інших людей, наводити аргументи, позитивно комунікуючи, отримуючи насолоду від спілкування.

«Сенкан» – прийом, що дозволяє стисло викласти текст, окреслити інформацію, запам'ятати її за допомогою основних слів. «Сенкан» складається за такими принципами: перший рядок складається з іменника та відповідає на питання: «Хто?», «Що?» Другий рядок – два прикметники, які відповідають на питання «Який?». Третій рядок – три дієслова або дієприслівники, що відповідають на

питання «Що робить?». Четвертий рядок – речення або словосполучення, і якому відображено ставлення до предмету: «Як ти до цього ставишся?» Останній рядок є синонімом першого рядка («Як це можна ще назвати?»). Приклад:

Сонце.

Яскраве, гаряче.

Світить, гріє, пече.

Дає життя нашій землі.

Планета.

«Піраміда передбачень» – прийом, який допомагає дітям формулювати гіпотези, розвиває фантазію, критичне мислення. Дітям надається можливість по черзі придумувати наслідки фантастичних припущень, педагог фіксує їх на дошці, аркуші (запис, малюнок, фото). Приклади припущень:

- Уявіть собі, якби завжди була ніч?
- Що б відбувалося, якби... дорослі зникли?
- ... якщо б на Землі не було океанів?
- ...якщо б діти перетворилися на маленьких кошенят?
- ...якщо б діти могли літати?

Приймаються всі відповіді дітей, якими б незвичайними вони не були. Може бути два варіанти відповіді: такий предмет може бути в реальному або казковому світі. Вихователь емоційно, харизматично висловлює своє ставлення до фантазій дітей, підтримуючи навіть найбільш невпевнену дитину та розкриваючись сам як професіонал (вміння продемонструвати здивування, захват, радість, сум). Усі характеристики предметів, що називають діти, вихователь швидко записує. Отже, педагог має бути при виконанні цих завдань мобільним і динамічним.

«Хто скаже останнім?» – прийом, який сприяє формуванню комунікативних навичок, формує вміння стратегічно мислити, уміння чути інших дітей, прислухатися до їхньої думки. Педагог при застосуванні цього прийому називає певну ознаку або річ (смак, колір тощо) та пропонує дітям назвати характерні ознаки. Виграє той, хто відгадає останнє слово, коли вже не лишається більше характеристик або діти більше не знають їх. Приклади:

- Лев: великий, з гривною, пухнатий, злий, дикий, має хвіст...
- Смак: солодкий, несмачний, гіркий, солоний...
- Розмір: великий, маленький, довгий, товстий, худий...
- Колір: жовтий, помаранчевий, блакитний....

«Розв'язування логічних силогізмів» – тренує логічне, критичне мислення, вміння аргументувати свою думку, висловлювати її, прислухатися до думок своїх товаришів. Дітям дається завдання прослухати речення та відповісти на скільки правильно підведено підсумки. До прикладу:

Усі їжачки люблять шашлички. Тарасик любить шашличок. Отже, Тарасик – їжачок.

В усіх мавпочок є вуха. У котика Тома також вуха є. Отже, котик Том – мавпочка.

Всі люди мають ніс. Песик теж має ніс. Отже, він – людина.

«Сократівські діалоги» – метод, спрямований на те, щоб навчити дітей старшого дошкільного віку філософствувати на ґрунті сформованих основ критичного мислення. Філософія в цьому випадку є засобом розмірковування про світ, про адаптацію та орієнтацію в ньому. Важливий момент – це не запам'ятовування інформації, а активне розмірковування щодо факту, явища, події (О. Лютко). Основою цього методу є «сократівський діалог», що передбачає використання запитань. О. Лютко пропонує використовувати новели Метью Ліпмана, які одночасно є і наративами (містять взаємопов'язані події, що характеризуються послідовністю слів та образів). Останнє дає змогу використати під час проведення «сократівського діалогу» унікальний дидактичний прийом, завдяки якому рефлексивна дослідницька діяльність головних героїв є і моделлю філософського дискурсу, і зразком для наслідування. За цих умов головним об'єктом для наслідування є характер дискурсу, який ведуть герої та в якому фігурують філософські теми. Моделями є дії вигаданих або реальних однолітків. Отже, діти мають змогу під час проведення «сократівських діалогів» «приміряти» на себе роді однолітків. Під час проведення «сократівських діалогів» у межах упровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ

критичного мислення дітей старшого дошкільного віку ми ефективного використовували розповіді Василя Сухомлинського, які є чудовими зразками ціннісного ставлення до світу та розкривають різноманітні аспекти виховного, освітнього, світоглядного відчуття світу дитини. Під час застосування цього методу ми користувалися алгоритмом для оволодіння основами критичного мислення, який складався з послідовних етапів:

1. Усвідомлення проблеми, формулювання запитання.
2. Озвучення гіпотез, передбачень.
3. Формулювання аргументів. Тому що... .
4. Пошук контраргументів та озвучення умовиводів.
5. Застосування на практиці.

Для підготовки до «сократівського діалогу» ми використовували такі ігри: «Навіщо й чому», «Потяг», «Закінчи речення», «У кого більше доказів?» що спонукають дитину до активного занурення в мисленнєві процеси.

«Дроблення – об'єднання» або «Склеювання» – прийоми, що дозволяють вдосконалити мисленнєві операції аналізу, синтезу, індукції, дедукції. Ці прийоми можна знайти, як констатує Г. Чепурний, у казках і міфах («Русалка» – жінка і риба; «Сфінкс» – чоловік і лев; «Кентавр» – людина і кінь; «Сирена» – птах і жінка» тощо); у технічному світі (тролейбус – трамвай, автомобіль; мобільний телефон – телефон, радіо, фотоапарат, фотокамера тощо). Під час педагогічного експерименту діти старшого дошкільного віку намагалися створити фантастичну тварину з різних частин (як фоторобот), потім її малювали, ліпити, виготовляти засобами аплікації, робили колаж із різних фрагментів фото. Наприклад, на практиці вони створили таку фантастичну істоту: голова – від динозавра, тулуб – від кролика, хвіст – від лисиці, лапи – від крокодила. Такій тварині обов'язково придумувалася назва, як правило, з використанням дроблення-об'єднання: «Діномаяв» або «Крокобіл» та ін. Обов'язково треба обговорити місце проживання цієї тварини, її характер, особливості життєдіяльності.

Діяльність з обмеженими ресурсами. Ментально-мисленнєвий комплекс передбачав застосування ізотерапевтичних технік: малювання пальцями,

«Плямографії», технік «Ебру»; елементи пісочної терапії та ігор із піском для формування комунікабельності, креативності, уяви, вмінь взаємодіяти в групі та висловлювати свої думки, аргументувати їх.

В експериментальному дослідженні використовувалися також різноманітні ігри: інтелектуальні («Легідні імена», «Комплімент», «Руки знайомляться, руки сваряться, руки миряться», «Посмішка мого друга»); рухливі ігри, що задовольняли дитячі потреби у фізичній активності: «Динозавр», «Повільно – швидше – зупинись», «Заведена іграшка», «Квіти і метелики» тощо.

Мислення дитини старшого дошкільного віку активно формується, коли звучить музика. Під час нашого експерименту було використано музичні композиції як основний засіб виховного впливу, а саме: з дітьми старшого дошкільного віку проводилися прийоми розслаблення («Звуки навколо», «Море», «У лісі» тощо); а також як допоміжний (усі методи, прийоми активності, ігри та вправи супроводжувались спеціально підібраною музикою).

Таким чином, побудована система експериментальної роботи з формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності охоплює всі ключові компоненти освітнього процесу та підвищує ефективність цільового формувального впливу.

3.4. Результативність впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності

Констатувальний етап дослідження засвідчив переважання середнього та низького рівнів сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

З метою підвищення цього показника було створено й реалізовано ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дошкільників у різних видах діяльності.

Під час упровадження методичного комплексу діти старшого дошкільного віку експериментальної групи, а також їхні батьки й педагоги регулярно отримували

цілеспрямовану психолого-педагогічну підтримку щодо організації різних видів діяльності та форм активності. У контрольній групі освітній процес відбувався у звичному режимі, без будь-яких додаткових впливів.

Нагадаємо, що робота будувалася за трьома ключовими векторами: взаємодія з педагогами, батьками та дітьми. Як зазначалося в попередньому підрозділі, саме узгоджена й послідовна робота в межах цих напрямів забезпечує найвищу результативність у формуванні не лише основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, а й сприяє їхньому емоційному благополуччю, гармонійному розвитку, зміцненню довірливих стосунків та становленню цілісного сприйняття дитиною навколишнього світу. Єдність, системність і послідовність стали базовими принципами нашого ментально-мисленнєвого методичного комплексу.

Для перевірки результативності розробленого ментально-мисленнєвого методичного комплексу з формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності було здійснено підсумкову (контрольну) діагностику в експериментальній та контрольній групах. Це дало змогу простежити динаміку змін рівнів сформованості та виявів основ критичного мислення дітей до і після формувального впливу.

Далі здійснимо порівняння й аналіз результатів за всіма критеріями сформованості основ критичного мислення, отриманих на контрольному та констатувальному етапах дослідження.

На контрольному етапі дослідження було використано коефіцієнт кутового перетворення Фішера (ϕ^* -критерій) для об'єктивного визначення статистично значущих змін у рівнях сформованості до та після проведення формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах. Застосування ϕ^* -критерію є цілком обґрунтованим, оскільки цей статистичний метод призначений для аналізу емпіричних даних, поданих у номінативній шкалі, і дозволяє порівнювати показники однієї й тієї самої вибірки в різних умовах.

Обчислення ϕ^* -критерію проводилося за допомогою програмного пакета математико-статистичної обробки даних IBM SPSS Statistics на двох рівнях значущості: $p \leq 0.05$ та $p \leq 0.01$.

Отримані дані щодо змін у рівнях сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку відображено в таблицях 3.2–3.6. Далі здійснимо детальний аналіз цих змін за кожним критерієм та узагальнимо результати контрольного етапу експерименту.

У підрозділі 2.2 були визначені критерії, за допомогою яких оцінювався рівень сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. До таких критеріїв віднесено: когнітивно-аналітичний, мотиваційно-пізнавальний, емоційно-критичний та діяльнісно-оперативний.

Показники цих критеріїв охоплюють уміння здійснювати аналіз і синтез, володіння загальноприйнятими способами виконання завдань, здатність до аргументування, кмітливість, а також уміння пропонувати нові варіанти розв'язання проблемних ситуацій; виражений пізнавальний інтерес до розв'язання проблемної ситуації; інтерес до невідомого; потреба в розгляді питання з різних позицій та обстоюванні своєї думки; вміння побудувати алгоритм розв'язання проблемної ситуації; здатність вербально висловити та пропонувати проблемну ситуацію; вміння розглянути ситуацію з різних позицій; вміння поважати співрозмовників, прислухатися до думки інших та обстоювати власну; уміння з гумором сприймати труднощі й висловлювати власне ставлення – усі ці показники були важливими складовими оцінювання.

Розглянемо детальніше результати, отримані на контрольному етапі дослідження за кожним із критеріїв. Найбільш помітні якісні та кількісні зрушення зафіксовано щодо рівня сформованості когнітивно-аналітичного критерію критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в експериментальній групі.

Кількісну динаміку розвитку цього критерію в експериментальній та контрольній групах, за даними експертної оцінки, представлено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Динаміка рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за когнітивно-аналітичним критерієм на контрольному етапі дослідження (ЕГ і КГ)

Рівень розвитку	ЕГ n=51		φ	КГ n=52		φ	ЕГ n=51	КГ n=52	φ
	до	після		до	після		після	після	
Високий	7,8 % (n=4)	23,5 % (n=12)	2,25*	11,5 % (n=6)	13,5 % (n=7)	0,31	23,5 % (n=12)	13,5 % (n=7)	1,32
Середній	39,2 % (n=20)	60,8 % (n=31)	2,20*	42,3 % (n=22)	51,9 % (n= 27)	0,98	60,8 % (n=31)	51,9 % (n= 27)	0,91
Низький	53 % (n=27)	15,7 % (n=8)	4,12***	46,2 % (n=24)	34,6 % (n=18)	0,84	15,7 % (n=8)	34,6 % (n=18)	2,25*

Високий рівень сформованості основ критичного мислення за когнітивно-аналітичним критерієм у дітей експериментальної групи зріс із 7,8% до 23,5% ($\phi=2,25$), що свідчить про статистично значущі зміни на рівні $p \leq 0,05$. Показники середнього рівня також істотно збільшилися — з 39,2 % до 60,8 % ($\phi = 2,20$; $p \leq 0,05$). Водночас частка дітей із низьким рівнем суттєво зменшилася: з 53 % до 15,7% ($\phi = 4,12^{***}$; $p \leq 0,001$). Отримані дані підтверджують, що після реалізації формувальної програми діти експериментальної групи впевнено демонстрували знання загальновідомих способів розв’язання пізнавальних проблем.

На контрольному етапі діти контрольної групи виявили лише незначні зрушення за всіма рівнями сформованості основ критичного мислення відповідно до когнітивно-аналітичного критерію. Частка дітей з високим рівнем зросла неістотно (з 11,5 % до 13,5 %). Подібна динаміка простежується і на середньому рівні (42,3 % до експерименту та 51,9 % після нього). Показники низького рівня зменшилися з 46,2 % до 34,6 %. Подібний результат зумовлений складністю та тривалістю формування нейронних зв’язків у дитячому мозку, а також труднощами, що супроводжують розвиток умінь аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, абстрагувати й узагальнювати за відсутності цілеспрямованої роботи дорослих. Наведені дані свідчать, що без спеціально розробленого ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення в дітей старшого дошкільного віку відбувається несистемно та значно повільніше

порівняно з експериментальною групою.

В діаграмі нижче (рис. 3.3) наочно показано динаміку сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за когнітивно-аналітичним критерієм у експериментальній та контрольній групах на етапі контрольного дослідження.

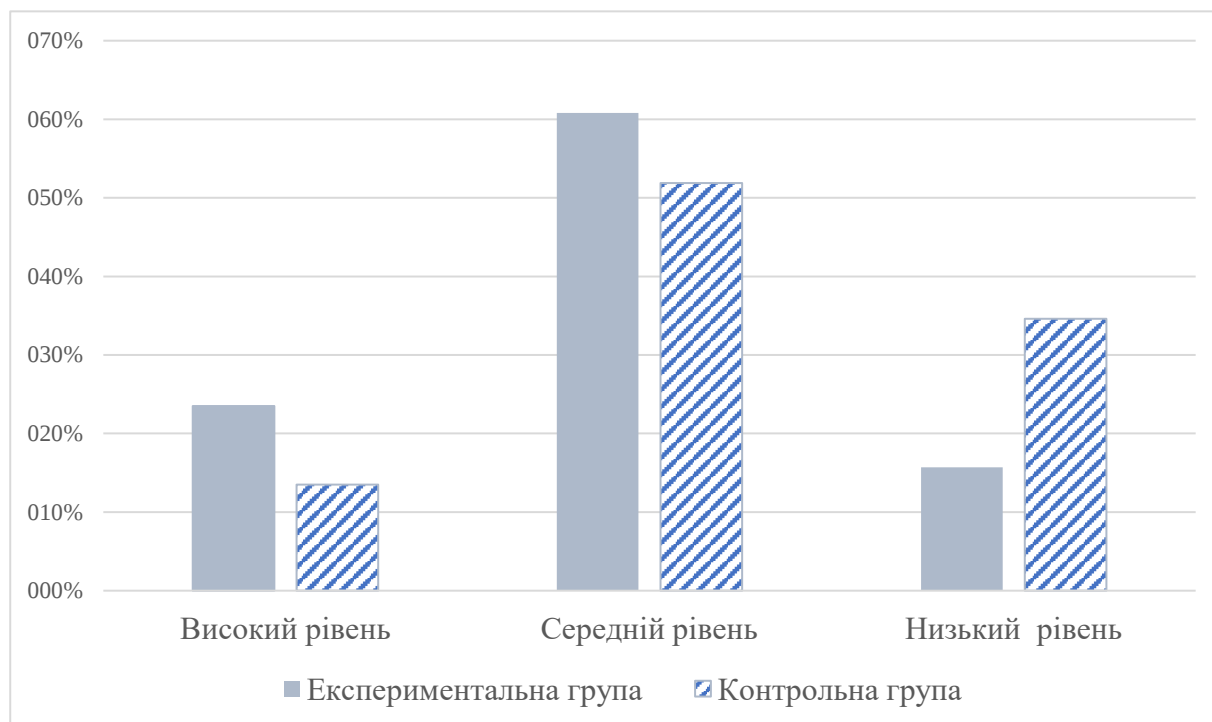


Рис.3.3. Динаміка рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за когнітивно-аналітичним критерієм на контрольному етапі дослідження (ЕГ і КГ)

У таблиці 3.3 подано результати повторної діагностики рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-пізнавальним критерієм.

За результатами повторної діагностики сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-пізнавальним критерієм відбулися суттєві зміни на високому та низькому рівнях у дітей експериментальної групи (відповідно $p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$). Так, високий рівень сформованості основ критичного мислення за мотиваційно-пізнавальним критерієм до експерименту був притаманний 13,8 % дітей ЕГ, після експерименту він зріс до 29,4 % ($\varphi=1,94^*$). Середній рівень за цим критерієм змінився тільки на 2 % на контрольному етапі: до експерименту було 58,8 %, після – 60,8 %. Низький рівень сформованості основ

критичного мислення в дітей ЕГ зменшився з 27,4 % на констатувальному етапі до 9,8 % ($\phi=2,35^{**}$), що є свідченням дієвого впливу впровадження нашого ментально-мисленнєвого комплексу.

Таблиця 3.3.

Динаміка сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-пізнавальним критерієм на контрольному етапі дослідження (ЕГ і КГ)

Рівень розвитку	ЕГ n=51		ϕ	КГ n=52		ϕ	ЕГ n=51	КГ n=52	ϕ
	до	після		до	після		після	після	
Високий	13,8 % (n=7)	29,4 % (n=15)	1,94*	15,4 % (n=8)	19,2 % (n=10)	0,51	29,4 % (n=15)	19,2 % (n=10)	1,21
Середній	58,8 % (n=30)	60,8 % (n=31)	0,21	53,9 % (n=28)	57,7 % (n=30)	0,39	60,8 % (n=31)	57,7 % (n=30)	0,32
Низький	27,4 % (n=14)	9,8 % (n=5)	2,35**	30,7 % (n=16)	23,1 % (n=12)	0,87	9,8 % (n=5)	23,1 % (n=12)	1,86*

В діаграмі нижче наочно відображено зміни рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-пізнавальним критерієм у контрольній групі (рис. 3.4). До початку формувального експерименту високий рівень спостерігався у 15,4 % дітей, а на етапі контрольного експерименту – у 19,2 %. Середній рівень змінився лише на 3,8 %, а низький рівень зменшився з 30,7 % до 23,1 %. Ці показники значно відрізняються від результатів експериментальної групи.

Також по завершенню виховної роботи було детально проаналізовано емоційно-критичний критерій під час констатувального та контрольного етапу дослідження за низкою показників, серед яких: емоційний стан дитини під час виконання проблемних завдань; емоційна реакція на зауваження, допущені помилки та неуспішне виконання завдань; здатність із гумором ставитися до труднощів; уміння формулювати власне ставлення до ситуації; реакція на похвалу та критику; прояв критичності у мисленні; вплив позитивних і негативних емоцій на подальшу діяльність; темп виконання завдань та рівень уважності. Кожен із цих показників

дозволяв всебічно оцінити емоційно-критичний аспект формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

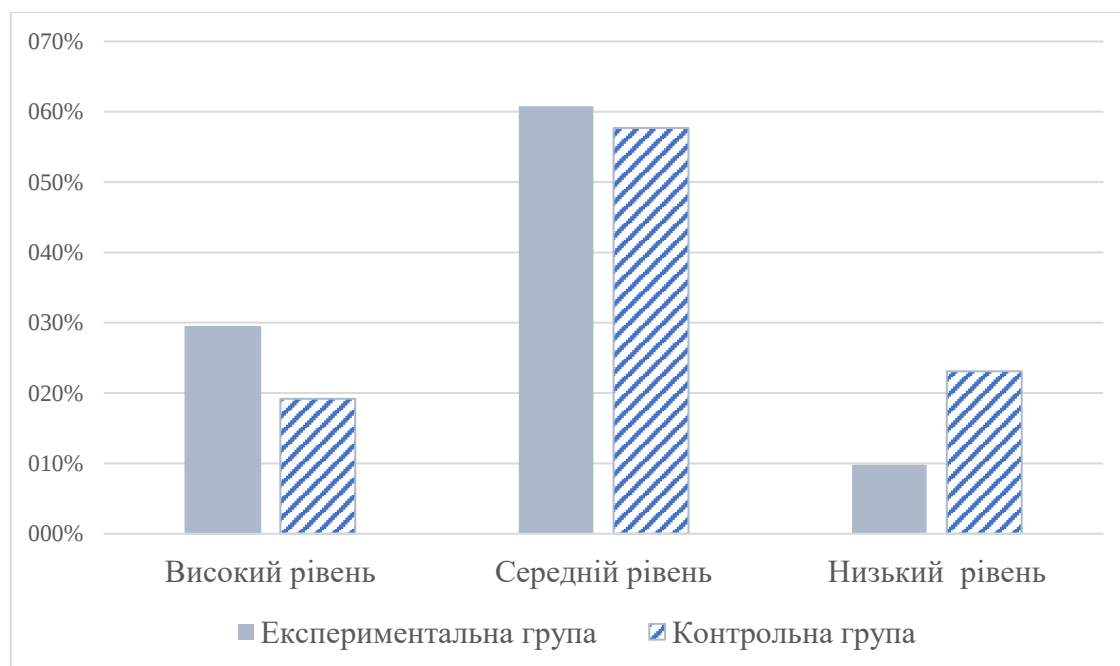


Рис. 3.4. Динаміка сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за мотиваційно-пізнавальним критерієм на контрольному етапі дослідження (ЕГ і КГ).

У таблиці 3.4 наведено кількісні показники динаміки сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за емоційно-критичним критерієм на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження для експериментальної та контрольної груп.

Таблиця 3.4.

Динаміка сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за емоційно-критичним критерієм на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження

Рівні	ЕГ n=51		φ	КГ n=52		φ	ЕГ n=51	КГ n=52	φ
	до	після		до	після		після	після	
Високий	15,4 % (n=8)	33,3 % (n=17)	2,14*	19,2 % (n=10)	23,1 % (n=12)	0,49	33,3 % (n=17)	23,1 % (n=12)	1,15
Середній	42,3 % (n=22)	54,9 % (n=28)	1,28	36,6 % (n=19)	50 % (n=26)	1,39	54,9 % (n=28)	50 % (n=26)	0,50
Низький	42,3 % (n=22)	11,8 % (n=6)	3,61***	44,2 % (n=23)	26,9 % (n=14)	1,86*	11,8 % (n=6)	26,9 % (n=14)	1,98*

Емоційно-критичний критерій має свої особливості та великий вплив на

розвиток особистості дитини, зокрема й на її інтелектуальний розвиток, креативність, кооперацію, вміння спілкуватися та знаходити вихід з проблемної ситуації. Адже саме позитивні або негативні емоції в ході навчання дитини в ЗДО накладають неабиякий відбиток на формування та розвиток малюка, формуючи щасливу та гармонійну особистість або руйнуючи та залишаючи потенційні можливості розвитку та становлення дитини не до кінця розкритими, перекриваючи шляхи подальшого самоствердження та самоактуалізації дитини. Зважаючи на це твердження, ми й аналізували одержані результати дослідження.

На етапі контрольного експерименту виявлено зміни в ЕГ та КГ на всіх рівнях сформованості основ критичного мислення за емоційно-критичним критерієм. Високий рівень показників цієї групи до експерименту складав 15,4 %. Після експерименту він значно підвищився та становив 33,3 % ($p \leq 0,05$) ($\varphi = 2,14^*$). Середній рівень був у 42,3 % дітей досліджуваного віку до експерименту, а по завершенню дослідження ми констатували, що він підвищився на 12,6 % і становив 54,9 %. Значні зміни відбулися за кількісними показниками низького критерію. Так, діти експериментальної групи продемонстрували на етапі констатувального експерименту 42,3 % показників низького рівня. Після формувального експерименту ми констатували зниження показників низького рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за емоційно-критичним критерієм на 30,5 %, що в результаті становило 11,8 % і відповідало $p \leq 0,001$ ($\varphi = 3,61^{***}$).

У КГ також змінилися показники, але суттєво у порівнянні з ЕГ. Високий рівень сформованості основ критичного мислення за емоційно-критичним критерієм на початку експерименту демонстрували 19,2 % респондентів, на контрольному етапі експериментального дослідження – 23,1 %, що значно менше, ніж у експериментальній групі. Кількісні показники середнього рівня складали до експерименту 36,6 %, після – 50 %. Отже, показники середнього рівня сформованості основ критичного мислення підвищилися і в контрольній групі. Що стосується низького рівня респондентів контрольної групи, то він знизився з 44,2 % до 26,9 %, але не так вагомо, як у експериментальній групі.

Зміни у сформованості основ КМ досліджуваних дітей за емоційно-критичним критерієм на підсумковому етапі експерименту наочно представлено на рисунку 3.5.

Діяльнісно-оперативний критерій – останній критерій, за яким ми аналізували результати дослідження. Нагадаємо, що ми визначали його на основі таких показників: вміння побудувати алгоритм розв’язання проблемної ситуації; здатність вербально висловити та пропонувати проблемну ситуацію; вміння розглянути ситуацію з різних позицій; вміння поважати співрозмовників, прислухатися до думки інших та обстоювати власну.

Кількісні показники динаміки рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за діяльнісно-оперативним критерієм в ЕГ та КГ відображено в таблиці 3.5.

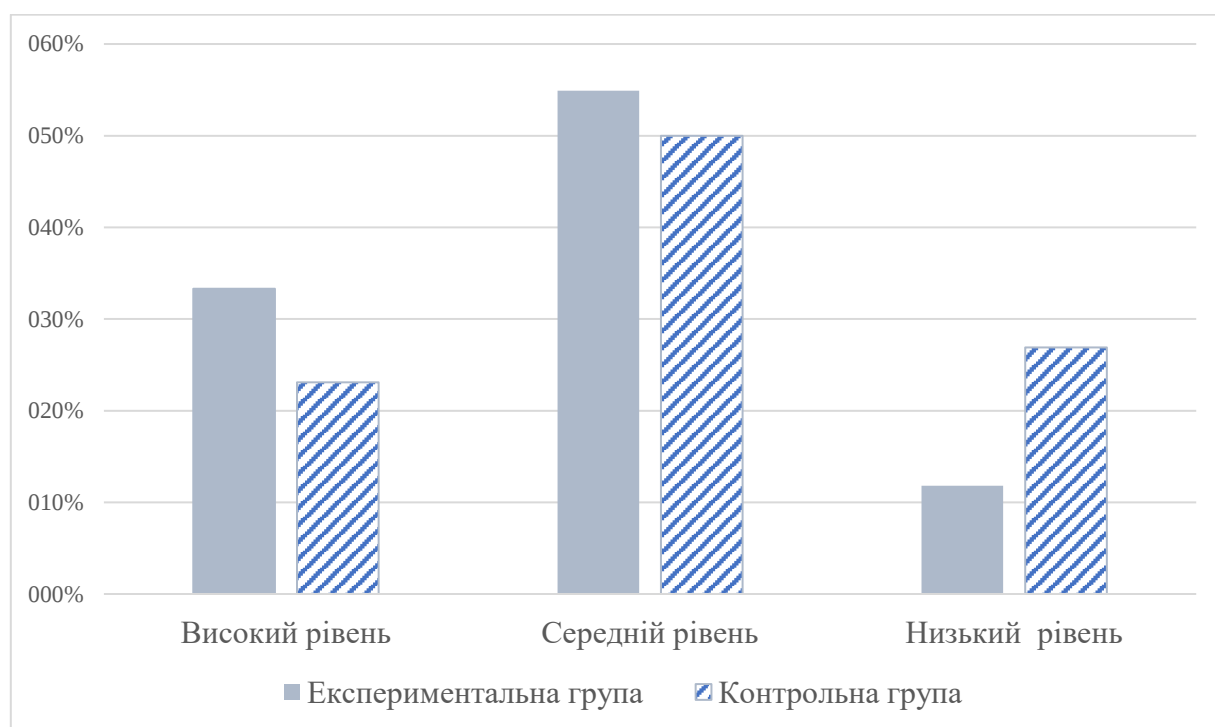


Рис. 3.5. Динаміка сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за емоційно-критичним критерієм на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження

Таблиця 3.5.

Динаміка сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за діяльнісно-оперативним критерієм на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження (ЕГ і КГ)

Рівні	ЕГ n=51		φ	КГ n=52		φ	ЕГ n=51		φ
	до	після		до	після		до	після	
Високий	16,4 % (n=8)	35,3 % (n=18)	2,21*	19,4 % (n=10)	25 % (n=13)	0,69	35,3 % (n=18)	25 % (n=13)	1,14
Середній	30,7 % (n=16)	39,2 % (n=20)	0,90	32,6 % (n=17)	38,5 % (n=20)	0,63	39,2 % (n=20)	38,5 % (n=20)	0,07
Низький	52,9 % (n=27)	25,5 % (n=13)	2,88*	48 % (n=25)	36,5 % (n=19)	1,19	25,5 % (n=13)	36,5 % (n=19)	1,21

Порівнявши показники за діяльнісно-оперативним критерієм, відзначимо, що в експериментальній групі дітей старшого дошкільного віку високий рівень сформованості основ критичного мислення зріс на 18,9 %, середній рівень – на 8,5 %, а низький рівень знизився на 27,4 %. Таким чином, після впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу спостерігалися суттєві зміни ($p \leq 0,05$): високий рівень зріс з 16,4 % до 35,3 % ($\phi=2,21^*$), а низький рівень знизився з 52,9 % до 25,5 % ($\phi=2,88^*$). Діти старшого дошкільного віку експериментальної групи із задоволенням розв’язували проблемні ситуації, які намагалися розглянути з різних позицій; виявляли гнучкість мислення; висловлювали усвідомлено свої думки; самостійно вирішували непорозуміння, які виникали в ігровій діяльності; могли продемонструвати справжню сюжетно-рольову гру та прислухатися до думки інших дітей і дорослих.

Дещо іншу картину спостерігаємо при аналізі результатів контрольної групи дітей старшого дошкільного віку, в якій не був впроваджений ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення. Так, за всіма рівнями виявлено зміни, проте в експериментальній групі вони яскравіше виражені. Високий рівень на початку дослідження був у 19,4 % дітей, остаточні показники склали 25 % (різниця – 5,6%). Середній рівень змінився з незначною різницею: на початку проведення діагностичного зрізу складав 32,6 %, а наприкінці – 38,5 %, що складає різницю в 5,9 %. Водночас треба констатувати, що низький

рівень зменшився з 48 % до 36,5 %, що склало різницю в 11,5 %. Отже, найбільш значні зміни процесу формування основ критичного мислення за діяльнісно-оперативним критерієм відбулися на низькому рівні показників у контрольній групі. Діти цієї групи переважно потребували допомоги дорослого для розв'язання проблемних ситуацій, які їм пропонував педагог; демонстрували варіативне мислення фрагментарно, їм ще було складно розглядати ситуацію в різний спосіб. Вони іноді могли розгубитися під час формулювання своїх висловлювань і обстоювання особистих переконань. Демонстрували вищі результати лише з допомогою педагога та психолога, дуже уважно ставилися до оцінки дорослого. Під час гри переважно наслідували інших дітей.

Динаміка сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за діяльнісно-оперативним критерієм на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження (ЕГ і КГ) наочно представлена в діаграмі, що подається нижче (див. рис. 3.6).

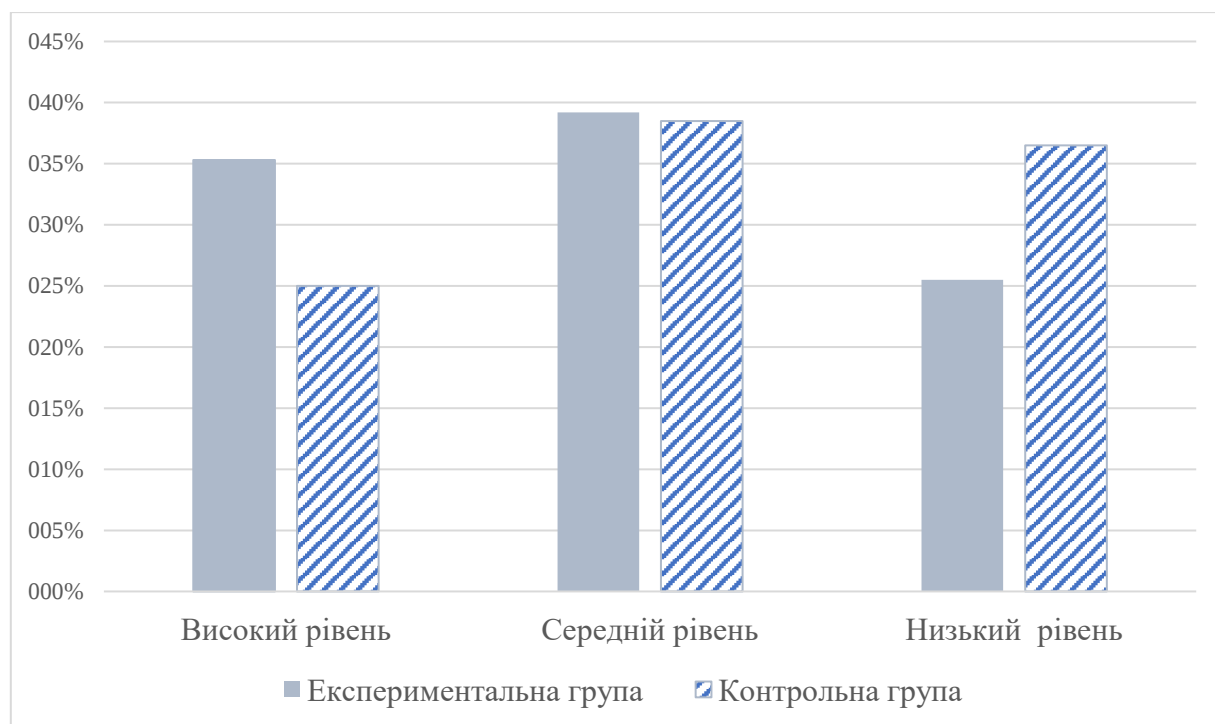


Рис. 3.6. Динаміка сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку за діяльнісно-оперативним критерієм на констатувальному та контрольному етапах експериментального дослідження (ЕГ і КГ)

Ми вважаємо доцільним наочно представити результати за усіма критеріями сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. На

діаграмі наведено узагальнені результати обох груп досліджуваних дітей.

Результати контрольного етапу експерименту наведені в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

**Порівняння показників за усіма критеріями сформованості основ
критичного мислення дітей досліджуваних груп на контрольному етапі
дослідження**

Критерії	<i>когнітивно-аналітичний</i>			<i>мотиваційно-пізнавальний</i>			<i>емоційно-критичний</i>			<i>діяльнісно-оперативний</i>		
Рівні	ЕГ n=51	КГ n=52	φ	ЕГ n=51	КГ n=52	φ	ЕГ n=51	КГ n=52	φ	ЕГ n=51	КГ n=52	φ
Високий	23,5 % (n=12)	13,5 % (n=7)	1,32	29,4 % (n=15)	19,2 % (n=10)	1,21	33,3 % (n=17)	23,1 % (n=12)	1,15	35,3 % (n=18)	25 % (n=13)	1,14
Середній	60,8 % (n=31)	51,9 % (n=27)	0,91	60,8 % (n=31)	57,7 % (n=30)	0,32	54,9 % (n=28)	50 % (n= 26)	0,50	39,2 % (n=20)	38,5 % (n=20)	0,07
Низький	15,7 % (n=8)	34,6 % (n=18)	2,25*	9,8 % (n= 5)	23,1 % (n=12)	1,86*	11,8 % (n=6)	26,9 % (n=14)	1,98*	25,5 % (n=13)	36,5 % (n=19)	1,21

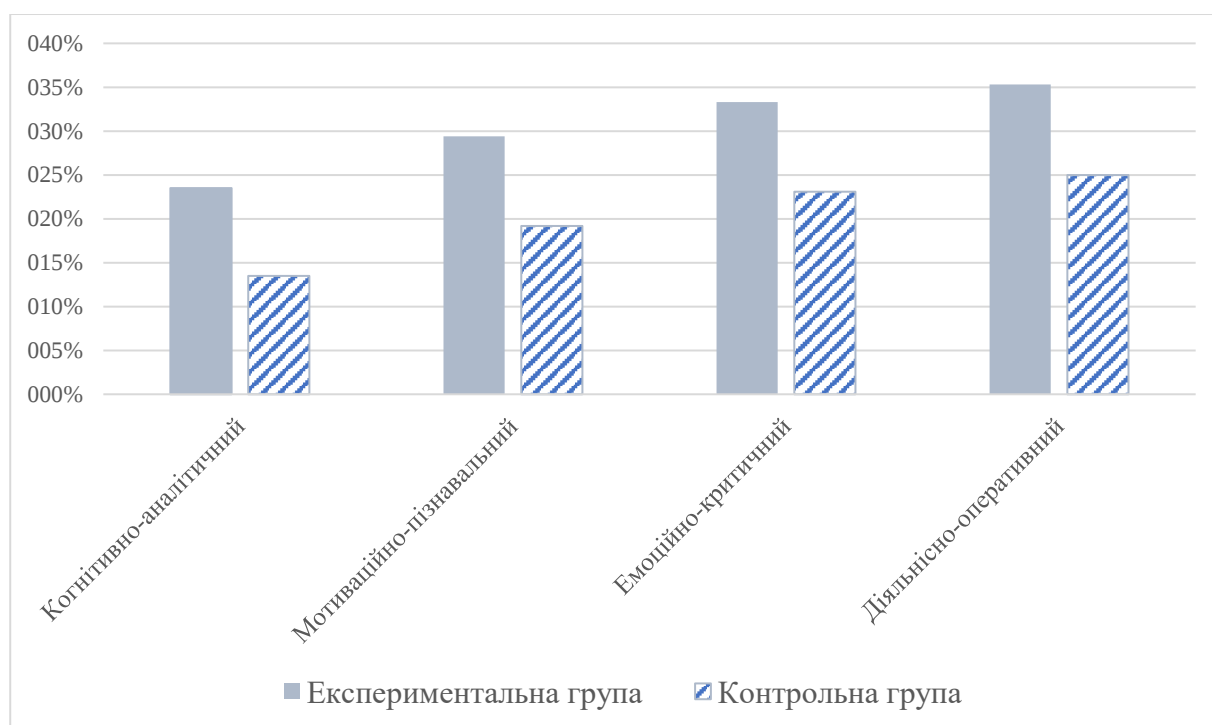


Рис.3.7. Розподіл показників сформованості основ критичного мислення (за високим рівнем) у досліджуваних дітей ЕГ та КГ за результатами контрольного етапу експерименту

Таким чином, таблиця 3.6. та рисунок 3.7. на контрольному етапі дослідження свідчать про те, що показники сформованості основ критичного мислення дітей

експериментальної групи за всіма критеріями значно перевищують такі ж показники в дітей з контрольної групи. Отже, показники контрольного етапу дослідження свідчать про ефективність створеного нами ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Внаслідок впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку учасники експериментальної групи продемонстрували помітні відмінності від однолітків із контрольної групи за рядом показників: навичками самоконтролю та ефективної комунікації; рівнем сформованого уміння будувати алгоритм розв'язання проблемних ситуацій; здатністю вербально формулювати й пропонувати проблемні ситуації; умінням аналізувати ситуації з різних точок зору; а також готовністю поважати думку співрозмовників, прислухатися до чужих позицій і відстоювати власну.

З діаграми, представленої на рис. 3.7., ми бачимо, що на контрольному етапі відбулося відсоткове збільшення показників високого рівня за всіма критеріями сформованості основ критичного мислення досліджуваних груп. Зафіксовано якісне зростання кількості досліджуваних, що складають середній рівень сформованості основ критичного мислення. Цей приріст відрізняється в обох групах кількісно та якісно – за рахунок зниження низького рівня в контрольній та експериментальній групах. На контрольному етапі експерименту спостерігаємо статистично вагомий результати порівняння показників низького рівня в експериментальній і контрольній групах дітей старшого дошкільного віку за трьома критеріями сформованості основ критичного мислення. Зокрема, статистично вагомими вважаємо такі результати: за когнітивно-аналітичним критерієм: $\varphi=2,25^*$; за мотиваційно-пізнавальним: $\varphi=1,86^*$; за емоційно-критичним: $\varphi=1,98^*$. За діяльнісно-оперативним критерієм різниця в показниках становить 11 %, це свідчить про те, що діти в експериментальній групі активно використовують свій особистісний потенціал навіть під час повсякденного освітнього процесу.

Застосування кутового перетворення Фішера дозволяє констатувати, що в

експериментальній групі дітей старшого дошкільного віку відбулося значне зрушення у формуванні основ критичного мислення, тоді як у контрольній групі статистично значущих змін не зафіксовано. Цей висновок підтверджується результатами всіх діагностичних зрізів, проведених на контрольному етапі експерименту, що свідчить про ефективність упровадженого ментально-мисленнєвого методичного комплексу.

Таким чином, порівняльний аналіз результатів констатувального та контрольного етапів експериментального дослідження засвідчив ефективність застосування ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку у різних видах діяльності.

Висновки до третього розділу

Зведені результати констатувального етапу експерименту дали можливість виявити низку проблем, пов'язаних із вивченням актуального стану сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Це обґрунтувало потребу як у розробці, так і у впровадженні ментально-мисленнєвого методичного комплексу, як дієвого інструменту для формування основ критичного мислення, застосовного в різних видах діяльності дітей старшого дошкільного віку. Методологічну основу комплексу склали наукові підходи (аксіологічний, особистісно-орієнтований, системно-цілісний, діяльнісний, інтерактивний, синергетичний, компетентнісний). У дослідженні поняття «ментально-мисленнєвий методичний комплекс» розглядається як стратегія діяльності, реалізована через практичні тактичні, інноваційно-розвивальні, диференційовані та інтелектуальні завдання, що забезпечують досягнення достатнього рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

На формувальному етапі експериментального дослідження реалізація та апробація ментально-мисленнєвого методичного комплексу, спрямованого на формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, здійснювалися за трьома взаємообумовленими векторами: взаємодія з педагогічними працівниками, співпраця з батьками та безпосередня робота з дітьми.

Аналіз отриманих результатів довів, що результативність формування основ критичного мислення, як і загального особистісного розвитку дитини, забезпечується лише за умови цілісної, узгодженої та системної взаємодії зазначених суб'єктів освітнього процесу. Такий підхід сприяє гармонійному розвитку дитини, розкриттю її індивідуального потенціалу в атмосфері підтримки, довіри та взаєморозуміння, а також створює передумови для становлення здатності до самостійного й усвідомленого пізнання навколишньої дійсності.

Було визначено, що єдність, системність і послідовність усіх трьох напрямів діяльності є ключовим фундаментом ментально-мисленнєвого методичного комплексу. Головним завданням його впровадження стало активне залучення батьків та педагогів до спільної роботи з фахівцями, створення інтегрованого освітньо-виховного простору закладу дошкільної освіти та родини, що забезпечує гармонійний виховний вплив та ефективне формування особистісного потенціалу кожної дитини. Реалізація цього завдання передбачала систематичність, послідовність та повторюваність виховних заходів.

Експериментальну роботу з дітьми старшого дошкільного віку було побудовано як поетапне навчання з поступовим підвищенням складності завдань. Використовувалися як фронтальні форми роботи, так і індивідуальні. При цьому дітям було запропоновано взяти участь у всіх видах продуктивної діяльності, про які йшлося в п.п. 1.3. (комунікативно-мовленнєвій, ігровій, сенсорно-пізнавальній, мистецькій, художній, емоційно-духовній). Інтерактивні завдання, вправи з формування основ критичного мислення були заплановані для виконання протягом усього дня. Елементи інтеракції з формування основ критичного мислення були в кожному виді діяльності та вводилися у вільний час як гра.

Робота з формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку включала три етапи: 1) *початковий (підготовчий)* мав за мету здійснення підготовки та поступового залучення дитини старшого дошкільного віку до подальшої роботи; формування мотивів до пізнавальної діяльності, відтворення досвіду; 2) *«моделювальний етап»* передбачав формування вміння маніпулювати уявленнями про предмети; виокремлювати суттєві ознаки предмета та знаходити їх

у нових образах; формувати в дітей критичний підхід до інформації, навчити робити висновки, приймати самостійні рішення; навчити формулювати та висловлювати власну думку, аргументовано презентувати свою позицію; розвивати вміння самостійно організовувати свою діяльність, знаходити способи власної індивідуальної самореалізації; формувати комунікативні компетентності, потребу в становленні дружних взаємин, цікавість до командної роботи; 3) **застосування досвіду критичного мислення**: оцінювання даних, прогнозування процесу та результату виконання проблемних завдань. Головна мета цього етапу – навчити вільно, впевнено використовувати досвід критичної мисленнєвої діяльності в реальному житті: вміння порівнювати, встановлюють зв'язки, протиставляти, виділяти частини, komponувати, з'єднувати, створювати, проєктувати, розробляти, об'єднувати в одне ціле, формулювати гіпотези. Результатом цього етапу є оцінка явища, проблеми; аргументація при обстоюванні своєї думки, вміння застосовувати техніки критичного мислення в практичних ситуаціях взаємодії, приймати рішення, аналізувати помилки свої та інших дітей.

Після впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку у різних видах діяльності спостерігалися суттєві якісні та кількісні зміни в учасників експериментальної групи, що підтверджується результатами діагностики рівня сформованості основ критичного мислення за всіма визначеними критеріями.

На етапі контрольного експерименту було визначено та доведено ефективність застосування розробленого ментально-мисленнєвого методичного комплексу. Внаслідок його впровадження діти експериментальної групи продемонстрували суттєві відмінності від однолітків із контрольної групи у розвитку навичок самоконтролю та комунікації; сформованості здатності до аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування та узагальнення; знанні загальноприйнятих способів виконання завдань; аргументованості та кмітливості; а також у вмінні знаходити нові способи розв'язання проблемних ситуацій.

За підсумками проведеного на контрольному етапі дослідження, відсоткові показники високого рівня за всіма критеріями сформованості основ критичного

мислення дітей експериментальної та контрольної груп збільшилися. Результати даного етапу дослідження засвідчили збільшення кількості дітей середнього рівня сформованості основ критичного мислення як в експериментальній, так і в контрольній групах, що зумовлене зниженням низького рівня за всіма критеріями. На контрольному етапі експерименту спостерігаємо статистично вагомі результати порівняння показників низького рівня в експериментальній і контрольній групах дітей старшого дошкільного віку за трьома критеріями сформованості основ критичного мислення. Зокрема, статистично вагомими вважаємо такі результати: за когнітивно-аналітичним критерієм: $\phi=2,25^*$; за мотиваційно-пізнавальним: $\phi=1,86^*$; за емоційно-критичним: $\phi=1,98^*$. За діяльнісно-оперативним критерієм різниця в показниках становить 11 %, це свідчить про те, що діти в експериментальній групі активно використовують свій особистісний потенціал навіть під час повсякденного освітнього процесу.

Застосування кутового перетворення Фішера дозволяє констатувати, що в експериментальній групі дітей старшого дошкільного віку спостерігалось значне покращення у формуванні основ критичного мислення, тоді як у контрольній групі статистично значущих змін не виявлено. Цей висновок підтверджується результатами всіх діагностичних зрізів на контрольному етапі експерименту. Значущі зміни на рівнях $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$ за даними контрольного етапу експерименту в ЕГ і за кожною методикою окремо, і за загальними показниками сформованості основ критичного мислення, свідчать про наявність статистично достовірних змін досліджуваних показників. Це підтверджує ефективність запропонованого ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Отже, порівняльний аналіз результатів, отриманих на констатувальному та контрольному етапах дослідження, підтвердив ефективність упровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку у різних видах діяльності.

Матеріали та результати третього розділу дисертаційного дослідження висвітлені у наступних публікаціях автора:

1. Кузьменко І. А. Ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: організація роботи з батьками та вихователями // *Освітньо-науковий простір : науковий журнал. Вип. 4 (1 – 2023). Український державний університет імені Михайла Драгоманова. [Голов. ред. д-р пед. наук, проф. Матвієнко О. В.]*. Київ : Видавництво Ліра-К, 2023. С. 80-92.
2. Кузьменко І. А. Діяльність як ключовий чинник формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку // *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка»)*. 2023. № 9(27). С. 255-269.
3. Кузьменко І. А. Основи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: сутність феномену та особливості формування. *Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – № 1(103), 2023. // Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»*. Краматорськ : ЦТРІ «Друкарський дім», 2023. С. 129-141.
4. Кузьменко І. Впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності: аналіз результатів дослідження. *Multidisciplinární mezinárodní vědecký magazín “Věda a perspektivy” je registrován v České republice. Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR, státní registrační číslo: E 24142 № 4(35), 2024. С. 270-280.*

ВИСНОВКИ

Теоретико-експериментальне дослідження проблеми формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності, а також аналіз результатів констатувального, формувального та контрольного етапів експерименту дали можливість зробити наступні висновки:

1. Уточнено зміст понять «критичне мислення» та «критичне мислення дітей старшого дошкільного віку». Встановлено, що на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки відсутній єдиний підхід до розуміння сутності даного явища; спостерігаються розбіжності між вимогами інтегрованого освітнього процесу у закладах дошкільної освіти та браком системного методичного забезпечення для формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку. Доведено, що саме старший дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для розвитку мислення, а відтак, формування основ критичного мислення та закріплення ключових моделей поведінки дитини. Саме в цей період найбільш ефективно розкриваються потенційні можливості та здібності дітей, що обумовлює актуальність пошуку оптимальних методик і технологій для формування основ критичного мислення на даному віковому етапі.

У дослідженні критичне мислення дітей старшого дошкільного віку розглядається як одна з ключових властивостей мислення, яка відображає дійсність через аналітико-синтетичні операції та високий рівень пізнавальної активності. Воно тісно пов'язане з мовленням, оцінкою інформації, власних дій і вчинків інших людей, а також із здатністю приймати самостійні рішення. Поняття «формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку» визначається як цілеспрямований процес створення психолого-педагогічних умов, що сприяють розвитку критичного мислення, збагаченню ментального досвіду дитини (як сукупності індивідуальних інтелектуальних ресурсів) та критичному осмисленню дійсності. Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив узагальнити наукові визначення понять «критичне мислення» та «формування критичного мислення» дітей старшого дошкільного віку.

2. Визначено, що методологічні засади формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку ґрунтуються на наступних наукових підходах: аксіологічному, особистісно-орієнтованому, системно-цілісному, інтерактивному, синергетичному, компетентнісному. Їхня реалізація забезпечує дотримання низки ключових принципів: принципу єдності афекту та інтелекту, орієнтації на формування компетентної особистості, пріоритету досвіду над навчанням, рівності, діалогізму, співіснування, свободи, співрозвитку та принципу єдності прийняття.

3. Було розкрито виховний потенціал різних видів діяльності. На підставі аналізу наукових джерел та практичного досвіду виокремлено комплекс видів діяльності, що має ключове значення для формування основ критичного мислення дітей дошкільного віку: комунікативно-мовленнєва, ігрова, сенсорно-пізнавальна, мистецька, художня та емоційно-духовна діяльність. Зроблено висновок, що ці види діяльності, організовані в певній логічній послідовності та реалізовані через інтерактивні прийоми й методи сучасної дошкільної педагогіки, спрямовані на розвиток пізнавальної активності, формування самостійного та критичного мислення, підтримку прагнень і потреб дітей старшого дошкільного віку, розширення їхнього індивідуального ментального досвіду та відтворення дійсності у власній свідомості.

4. Було розроблено критеріально-діагностичний інструментарій для організації констатувального етапу дослідження, спрямованого на вивчення стану формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності. Цей інструментарій включав компоненти, критерії та показники сформованості критичного мислення, а також методики його діагностики. У межах дослідження виділено такі компоненти критичного мислення: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний та емоційний, які відповідають критеріям сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: когнітивно-аналітичному, мотиваційно-пізнавальному, емоційно-критичному та діяльнісно-оперативному.

Актуальний стан сформованості основ критичного мислення оцінювався за визначеними критеріями. За результатами констатувального експерименту було

встановлено рівні розвитку когнітивно-аналітичного, мотиваційно-пізнавального, емоційно-критичного та діяльнісно-оперативного критеріїв: високий, середній та низький.

Під час аналізу отриманих даних статистично значущих відмінностей у жодному з критеріїв сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку не виявлено. Результати діагностики на констатувальному етапі свідчать про переважання середнього та низького рівнів сформованості критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

5. Підсумки констатувального експерименту показали необхідність розробки та впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу як дієвого інструменту для формування основ критичного мислення, призначеного для роботи з дітьми старшого дошкільного віку у різних видах діяльності. У дослідженні поняття «ментально-мисленнєвий методичний комплекс» розглядається як стратегія діяльності, що реалізується через комплекс дієвих тактичних, інноваційно-розвивальних, диференційованих та інтелектуальних завдань, необхідних для досягнення достатнього рівня сформованості основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку.

6. Впровадження та апробація ментально-мисленнєвого методичного комплексу на формувальному етапі дослідження здійснювалася у трьох взаємопов'язаних напрямках – була організована робота з педагогами, батьками та з дітьми. Було встановлено, що лише системна взаємодія цих трьох категорій забезпечує оптимально ефективні результати не лише у формуванні основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку, а й сприяє їхньому гармонійному розвитку, щастю та розкриттю всіх сутнісних здібностей на основі любові, турботи та взаєморозуміння. Ця взаємодія готує дітей до самостійного й усвідомленого сприйняття реального світу.

Встановлено, що єдність, системність та послідовність усіх трьох напрямів роботи становлять фундамент ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення. Основною метою його впровадження стало залучення батьків і педагогів до спільної діяльності з професіоналами,

створення єдиного освітнього простору закладу дошкільної освіти та родини, що забезпечує гармонійний виховний вплив і сприяє максимально повному розкриттю особистісного потенціалу кожної дитини.

7. Апробація розробленого ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку дозволила зробити висновок: діти експериментальної групи суттєво відрізнялися від однолітків із контрольної групи за рівнем розвитку навичок самоконтролю та комунікації; сформованістю здатності до аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, абстрагування та узагальнення; знанням загальноприйнятих способів виконання завдань; аргументованістю, кмітливістю та вмінням знаходити нові варіанти для розв'язання проблем. Після впровадження комплексу в освітній процес ЗДО у дітей експериментальної групи підвищився рівень і якість аргументованого доведення власної думки, кмітливості та здатності пропонувати альтернативні шляхи розв'язання завдань. Зросла потреба в розгляді питань із різних позицій і обстоюванні власної думки. Яскраво проявилася здатність дітей отримувати емоційне задоволення від конкретного процесу діяльності. Крім того, вони демонстрували вміння будувати алгоритм розв'язання проблемної ситуації, вербально формулювати та пропонувати проблемні завдання, а також з гумором ставитися до труднощів, спокійно реагувати на зауваження, помилки або неуспішне виконання завдань.

На контрольному етапі дослідження спостерігалось зростання високого рівня сформованості основ критичного мислення у дітей як експериментальної, так і контрольної групи. Зафіксовано збільшення кількості дітей із середнім рівнем сформованості основ критичного мислення в обох групах. Однак цей приріст має різний кількісний та якісний характер: у обох групах збільшення дітей зі середнім рівнем зумовлене одночасним зниженням кількості дітей із низьким рівнем за всіма критеріями.

Статистично значущі відмінності між експериментальною та контрольною групами за показниками низького рівня сформованості основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку були зафіксовані за трьома критеріями:

когнітивно-аналітичним ($\phi=2,25^*$), мотиваційно-пізнавальним ($\phi=1,86^*$), емоційно-критичним ($\phi=1,98^*$). За діяльнісно-оперативним критерієм різниця в показниках становила 11 %, що свідчить про те, що діти експериментальної групи активно використовують свій особистісний потенціал навіть у повсякденному освітньому процесі.

Застосування кутового перетворення Фішера дозволяє стверджувати, що у дітей експериментальної групи спостерігалось суттєве покращення у формуванні основ критичного мислення, тоді як у контрольній групі статистично значущих змін не виявлено. Цей висновок підтверджується результатами всіх діагностичних зрізів, проведених на контрольному етапі експерименту. Значущі відмінності на рівнях $p \leq 0,05$ та $p \leq 0,01$ за даними контрольного етапу діагностики в ЕГ і за окремими методиками, і за загальними показниками сформованості основ критичного мислення, свідчать про статистично вагомі зміни в досліджуваних показниках. Це підтверджує ефективність розробленого ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку.

Водночас проведене дослідження не охоплює всі аспекти проблеми. Перспективи подальшого вивчення включають розроблення системи діагностики та психолого-педагогічного супроводу мисленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з посттравматичним синдромом у контексті військових дій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва І.М. Критичне мислення як системний фактор неперервної освіти. *Постметодика*. 2002. № 2-3. С. 3-4.
2. Авдєєва І. Формування критичного мислення і відповідальної поведінки як технологія педагогічної фасилітації. *Нова педагогічна думка*. 2007. № 1, с. 77-82.
3. Англічанова Н. Казка на магнітах: виготовляємо ляльковий театр. *Методична скарбничка вихователя*. 2021. № 2. URL: <https://evykhovatel.expertus.com.ua/869296> (дата звернення 15.08.2024).
4. Андрущенко В. Епістократія освіти. *Вища освіта України*. 2021. № 2, с. 11-12 URL: <https://goo.su/E9Kun> (дата звернення: 15.08.2024).
5. Андрущенко В., Андрущенко Т., Савельєв В. Ціннісний дискурс в освіті у 6 кн. Кн-1. Конституалізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ. Леся, 2017. 464 с.
6. Артемова Л.В. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю. *Дошкільне виховання*. 2002. № 2, с.7-8.
7. Архіпова Є.О., Ковалевська О.В. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності в межах сучасного інформаційного суспільства. *Гуманітарний часопис*. 2012. № 2, с. 34-38.
8. Бадер С.О. Методологічні засади проблеми формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип 64. С. 10-15. URL: <https://goo.su/HwC3Br> (дата звернення: 15.08.2024).
9. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція: презентація. *Міністерство освіти і науки України*: веб-сайт. URL: <https://surl.li/rzazvr> (дата звернення: 15.08.2024).
10. Барабаш О., Глинянюк Н. Вчимося міркувати самостійно та розважливо. *Учитель початкової школи*. 2018. № 11, с. 3-7.
11. Барретт Л. Ф. 7 1/2 уроків про мозок. Харків: КСД, 2021. 206 с.

12. Бевзенко Л.Д. Соціальна самоорганізація. Синергетична парадигма: можливості соціальних інтерпретацій: дис. ... соціол. наук: 22.00.02 – методологія та методи соціологічних досліджень / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. Київ, 2005. 198 с.
13. Безбородих С.М. Аксіологічні основи професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота*. 2011. Вип. 21. С. 21-24.
14. Безсонова О., Гавриш. Н. Допомагаємо дітям віднайти ключ до порозуміння. *Методична скарбничка вихователя*, 2021. №1. URL: <https://evykhovatel.expertus.com.ua/865178> (дата звернення: 15.08.2024).
15. Безсонова О. На захисті майбутнього – з дитинства, або Педагогіка емпатурменту в дошкільному закладі. *Вихователь методист дошкільного закладу*. 2015. №3. С. 11-17.
16. Безсонова О. Свобода самовизначення, або формуємо успішну особистість дитини. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2018. № 3. С. 11-17.
17. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
18. Белкіна-Ковальчук О.В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 - теорія навчання / Волинський державний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2006. 215 с.
19. Белкіна О. Критичне мислення учнів початкових класів. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. №4-5. С. 37-42.
20. Березка С.В. Аналіз ефективності застосування арт-терапевтичних методів для психокорекції дітей з порушенням інтелектуального розвитку. *Науковий вісник херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. № 3. С. 206-211.

21. Березка СВ Особливості застосування арт-терапії у роботі з дошкільниками з порушенням інтелекту. *Науковий вісник херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. №1. С. 208-214.
22. Березовська Л.І. Методика навчання старших дошкільників творчого мовленнєвого самовираження в ігрових казкових ситуаціях. *Науковий вісник південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*, 2004. Вип. 8-9. С. 3-5.
23. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія. Київ; Чернівці: Букрек, 2018. 296 с.
24. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Виховання і культура*. 2009. №12 (17, 18). С. 5-7.
25. Біла І.М. Розвиток стратегічних тенденцій аналогізування у творчій діяльності старших дошкільників: автореферат дис. .. канд. пед. наук 19.00.07 - Педагогічна та вікова психологія / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2006. 21 с.
26. Біла І.М. Феномен дитячої творчості. *Дошкільне виховання*. 2011. № 1. С. 7-11.
27. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. Київ : Слово, 2011. 704 с.
28. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку: навчально-методичний комплект: посібник та предметні картинки. Київ: Генеза, 2013. 160 с.
29. Богуш А.М. Духовність у вимірі мистецтва. *Дошкільне виховання*. 2013. №9. С. 3-5.
30. Богуш_А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія. Кам'янець-подільський. ТОВ «Друкарня Рута», 2018. 392с.

31. Бойченко М.І. Історичне становлення інституційних засад критичного мислення: ідейний освітній правовий та політичний виміри. *Філософія освіти*. 2014. № 2. С. 80-97.
32. Бойченко М.І. Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісний і функціональний аспекти: монографія. Київ: Промінь, 2011. 320 с.
33. Бойченко М.І. Цінності як категорія філософії освіти (соціально-філософський та філософсько-антропологічний ракурси). *Філософія освіти*. 2009. №1-2(8) С.99-107.
34. Бойчук Ю.Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів. *Вісник НТУУ «КПІ». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка»*. 2009. №3. С. 121-125.
35. Болотнікова І.В. Особливості мислення та уяви фахівців професії типу «людина-людина» на різних етапах професійного становлення. *Актуальні проблеми психології*. Т.5.Вип. 12, с. 3-8.
36. Бондар В.І. Критичне мислення в психології та педагогіці: сутність, розвиток, формування. Київ: вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 107 с.
37. Бондарчук І. Методика розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання всесвітньої історії. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*. 2011. Вип. 39. Ч. 2. С. 88-95.
38. Бульба Л.М. Розвиток розумових операцій – основа для формування логічного мислення в дітей дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2010. №4. С. 34-43.
39. Васюк О.В., Виговська С.В. Методологічні підходи до професійної підготовки соціальних педагогів в системі вищої освіти України. *Науковий вісник НУБіП України. Серія педагогіка, психологія, філософія*. 2014. Вип. 199. Ч. 1. С. 60-80.
40. Васянович Г. П. Філософія: навчальний посібник. Львів: Норма, 2005. 216 с.

41. Векслер С.І. Розвиток критичного мислення учня у процесі навчання. Київ: радянська школа, 1971. 60 с.
42. Візель Т. Г. Основи нейропсихології: підручник для студентів ВНЗ. 2018. 264 с.
43. Визначення поняття критичного мислення у науковій психології / Я.В. Чаплук, В. Д. Резник, М.В. Марчук, І.І.Солійчук. Персональний сайт психолога-консультанта Яна Чаплука : веб-сайт. URL: <http://yanchaplak.com/ua/sotsialno-psykholohichni-vplyv/6-krytychne-myslennia-u-psykholohii.html> (дата звернення 28.08.2015)
44. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ: методичний посібник / Г. Беленькая та ін ; за заг. Ред. Н. Гавриш. Харків: Мадрид, 2015. 220 с.
45. Вишневський О. Людиноцентризм як педагогічна проблема на тлі сучасних цивілізаційних процесів. *Педагогічна думка*. 2008. №4. С.3-12.
46. Вітвицька С.С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. 2015. Вип. 10. С. 63-67.
47. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ: центр учбової літератури, 2005. 396 с.
48. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684с.
49. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза теорія і практика: монографія. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 708с.
50. Вознюк О.В. Синергетичний підхід до професійно-педагогічної підготовки творчого вчителя. *Професійна педагогічна освіта: акме-синергетичний підхід*: монографія / ред О.А. Дубасенюк. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка 2011. С. 280-300.
51. Волковська Т. Технологія розвитку критичного мислення. *Школа*. 2009. №3 С. 37-39.

52. Войтюк І.В. Корекція мислення дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями розвитку засобами нетрадиційної зображувальної діяльності: дис. ... канд. пед.наук: спец. 13.00.003. Київ, 2020, 330с.
53. Впевнений старт: книга вихователя: методичний посібник в 3 частинах. Ч. 1 / заг ред. О.Ю. Хартман. Київ: Українська академія дитинства, 2018. 112 с.
54. Вукіна Н.В., Дементіївська Н.П., Сущенко І.М. Критичне мислення: як цьому навчати: [науково-методичний посібник] / наук.ред. О.І. Пометун. Харків, 2007. 190с.
55. Вчимося вчитися та критично мислити. Нестандартні завдання за темами тижнів до курсу «Я досліджую світ». 1 клас. / авт.-упоряд. Н. В. Маценко, Н.В. Свір. Харків: Основа, 2018. 133с.
56. В'юнік В. Думай сам! 10 крутезних способів навчити дитину мислити критично. 5-6 років. Харків: Основа, 2021. 56 с.
57. Гавриш Н. Вчимося жити серед краси. *Методична скарбничка вихователя*. 2021. № 8. URL: <https://evykhovatel.expertus.com.ua/912023> (дата звернення: 15.08.2024).
58. Гавриш Н. Дбаймо про наше спільне теперішнє щоб мати майбутнє. *Методична скарбничка вихователя*. 2021. №2. URL: <https://evykhovatel.expertus.com.ua/869073> (дата звернення: 20.08.2024).
59. Гавриш Н. Інтегровані заняття: методика проведення. Київ: Шкільний світ, 2007. 128 с.
60. Гавриш Н. Творити добро – першочергове завдання людини на землі. *Методична скарбничка вихователя*. 2021. №11. URL: <https://evykhovatel.expertus.com.ua/930564> (дата звернення: 15.08.2024).
61. Гавриш Н., Тристан А. Сім'я – маленький світ, у якому живе любов. *Методична скарбничка вихователя*. 2021. №6. URL: <https://evykhovatel.expertus.com.ua/898637> (дата звернення: 15.08.2024).
62. Гавриш Н. Розумне виховання сучасних дошкільнят: метод посіб. Н. Гавриш, О. Брежнєва, І. Кіндрат, О. Рейпольська. Київ: Слово, 2015. 175с.

63. Гальперин П.Я. Метод «срезов» и метод поэтапного формирования в исследовании детского мышления. *Вопр. психол.* 1966. №4. С. 123-135.
64. Глазкова І. Я. Навчальний діалог як засіб формування навичок критичного мислення. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2008. №4. С. 57-62.
65. Гончаренко С. Про цілісність педагогічного процесу: методологічний аспект. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2006. №6, С. 7-17.
66. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця, 2008. 278 с.
67. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. 376 с.
68. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги. 2011. 552 с.
69. Горохова І.В. Значущість критичного мислення для сучасних суспільства і освіти. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди «Філософія»*. 2014. №42. С. 226-240. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/philosophy/article/view/2106> (дата звернення 28.12.2024)
70. Горохова І.В. Мовно-комунікативні практики формування критичного мислення в сучасних університетах США : дис. ... канд. філософ. Наук: 09.00.10 філософія освіти / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2016. 206с.
71. Готман Дж., Деклер Дж. Емоційний інтелект дитини. Харків: Віват, 2023. 272с.
72. Гріньова О.М., Терещенко Л.А. Дитяча психодіагностика: навчально-методичний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 228 с.
73. Грушко О. Розвиток критичного мислення дітей в контексті наступності дошкільної початкової освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2009. Вип. 28. С. 321-325.

74. Грушко О. Плекаємо критичність мислення: знав, дізнався, хочу дізнатися: про розвиток критичного мислення старших дошкільників. *Дошкільне виховання*. 2008. № 11. С. 4-6.

75. Грушко О. Плекаємо критичність мислення: про розвиток критичного мислення у дітей дошкільного віку з використанням технології «Керованого слухання». *Дошкільне виховання*. 2008. № 6. С.11-13.

76. Гудзик І. Інформаційна грамотність як важлива ознака компетентності учня. *Шлях освіти*. 2005. №4. С. 34-38.

77. Гусєва С.О. Шляхи практичного розвитку критичного мислення учнів початкових класів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. № 30. С. 114-120.

78. Гуцан Л.А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 25-27 лютого 2013 року*. Київ : ПП «Фірма «Гранмна», 2013. С. 52–56.

79. Дихта-Кірфф В. Л. Формування у старших дошкільників креативності в центрах розвитку дитини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 - Дошкільна педагогіка / Чорноморський національний університет імені Петра Могили. Київ, 2018. 20 с.

80. Діагностика готовності дітей до школи / упоряд. О. Дєдов. Хотин, 2014. 94 с.

81. Дошкільна та початкова освіта в сучасному педагогічному просторі : монографія / заг. ред.: О. В. Лобова, С. М. Кондратюк. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 352 с. DOI: 10.24139/978-966-698-286-8/2020.

82. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти* : науковий збірник. Київ : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2008. Вип. 57. С. 44–48.

83. Дьюї Д. Досвід і освіта: навчальний посібник. Львів : Кальварія, 2003. 84 с.

84. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*: монографія / ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14-40.
85. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-уклад. Н. П. Наволокова. Харків : Основа, 2011. 176 с.
86. Енциклопедія сучасної України (ЕСУ). 2014. URL <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/philosophy/article/view/2106> (дата звернення: 21.01.2023).
87. Жигайло О.О. Психолого–педагогічні аспекти формування креативного мислення дітей молодшого шкільного віку. *Збірник наукових праць "Проблеми сучасної психології"*, вип. 12. Кам'янець-Подільський, 2011. С. 393-401 <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2011-12.%p>
88. Жулідова Л. Інтелектуальні ігри в розумовому розвитку дошкільнят. *Дошкільне виховання*. 2000. № 2. С. 14-15.
89. Загальна психологія : підручник / заг. ред. С. Д. Максименко. Вінниця : Нова Книга, 2004. 704 с.
90. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи* : збірник наукових праць / ред.: І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало. Київ, 2003. С. 15–30.
91. Іванюк Г. І. Діяльнісний підхід до навчання й виховання дітей дошкільного віку в історико-педагогічному контексті ХХ століття. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. № 2 (46). С. 119–130.
92. Іващенко К. Визначення сутності поняття «педагогічна система». *Збірник праць Інституту проблем виховання НАПН України*. Київ, 2011. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/3628> (дата звернення: 20.08.2024).

93. Івершинь А. Г. Розвиток інтелекту дошкільника засобами продуктивної діяльності. *Наука і освіта*. 2008. № 6. С. 69–72.
94. Іщенко Л. В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вихователя до формування творчої індивідуальності старших дошкільників : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2016. 559 с.
95. Карабаєва І. Б. Психологам про уяву дошкільників : посібник. Київ : Шкільний світ, 2009. 118 с.
96. Катанаха А. Вихователі та батьки - поруч чи разом? *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2016. № 7. С. 21-24.
97. Кашуб'як І. О. Збірник завдань з розвитку критичного мислення молодших школярів на уроках математики. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 48 с.
98. Кашуб'як І. О. Кластер як один із методів розвитку критичного мислення учнів на уроках математики в початковій школі. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 9 (382). С. 25–29.
99. Кашуб'як І. О. Метод «Фішбоун» на уроках математики у початковій школі. *Вища школа*. 2019. № 2. С. 81–90.
100. Кашуб'як І. О. Розвиток критичного мислення молодших школярів під час узагальнення математичного матеріалу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика: навчання і виховання*. 2019. Вип. 30. С. 86-93. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/31880> (дата звернення 20.08.2024).
101. Кебас М. Як активізувати критичне мислення: сучасний підхід. Базові базові принципи та прийоми. URL: <https://goo.su/DXQs> (дата звернення 20.08.2024).
102. Києнко-Романюк Л. А. Недоліки і переваги наявних психолого-педагогічних підходів до понять «критичне мислення» та «емоційний інтелект». *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені М. В. Гоголя. Серія: «Психолого-педагогічні науки»*. 2005. № 3. С. 40-44.

103. Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення в учнів: теорія і практика. *Рідна школа*. 2016. № 7. С. 13-15.
104. Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 - Загальна педагогіка та історія педагогіки / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2007. 20 с.
105. Києнко-Романюк Л. А. Учителю про розвиток критичного мислення в учнів і студентів : теорія і практика. *Рідна школа*. 2006. № 7. С. 68–70.
106. Кіндрат І. Інтелектуальна карта як засіб символізації і систематизації інформації. *Вихователь методист дошкільного закладу*. 2018. № 5. С. 4-14.
107. Кіндрат І. Організація інтелектуальної діяльності дітей на основі інтелектуальних карт. *Вихователь методист дошкільного закладу*. 2018. № 8. С. 42-53.
108. Клустер Д. Что такое критическое мышление? *Критическое мышление и новые виды грамотности*. Москва : ЦГЛ, 2005. С. 5-13.
109. Ковшар В. Теоретико-методичні засади організації передшкільної освіти : монографія. Кривий Ріг : Видавець Роман Козлов, 2015. 244 с.
110. Козира В. М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі : навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль : Астон, 2017. 60 с.
111. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія / заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
112. Конаржевська В. І. Формування критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2009. 20 с.
113. Кононко О. Л. Дитяча креативність крізь призму Базової програми «Я у Світі». *Дошкільне виховання*. 2008. № 7. С. 3–7.

114. Кононко О. Л. Дитяча субкультура як цінність і складова особистісно-орієнтованої освіти. *Дошкільне виховання*. 2001. № 12. С. 6–9.
115. Кононко О. Л. Особистісна орієнтація – пріоритет сьогодення. *Дошкільне виховання*. 2007. № 5. С. 3–6.
116. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід). Київ : Стилос, 2000. 336 с.
117. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку / Національна академія педагогічних наук України. Київ : ФОП Ференець В. Б., 2020. 44 с.
118. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
119. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціональнокритичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти / Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. Кіровоград, 2011. 20 с.
120. Кочан Л. Працюємо з батьками в єдиному просторі. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2017. № 4. С. 17-27.
121. Кравченко А. А. Мислення як фактор становлення сучасної особистості: філософсько-освітній аспект. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2017. Вип. 71. С. 52–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpqgvzdia_2017_71_8 (Дата звернення: 20.08.2024).
122. Кремень В. Педагогічна синергетика: понятійно-категоріальний синтез. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 3. С. 3–19.
123. Кримський С. Практично-духовне освоєння світу. *Філософський енциклопедичний словник*/ Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України ; гол. редкол. В. І. Шинкарук. Київ : Абрикос, 2002. С. 513.
124. Критичне мислення: освіта, творчість, цінності : монографія / заг. ред. В. Г. Кремень. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. 299 с.

125. Крутій К. Компетентність і компетенції дошкільників. *Педрада* : веб-сайт. URL: <https://oplatforma.com.ua/article/2227-kompetentnst-kompetents-doshklnikv> (дата звернення 22.08.2024).
126. Крутій К. Л. Едьютейнмент: навчання як розвага. *Дошкільне виховання*. 2017. № 1. С. 2-6.
127. Крутій К. Л., Стеценко І. Б. Природничо-наукова освіта дошкільників: блоково-тематичне планування на засадах інтеграції та методичні поради. Зима-білосніжка. Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2017. С. 6-17.
128. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність дітей: теоретичні основи й методика педагогічного керівництва. *Її величність ГРА: теорія і методика організації дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник статей / ред. Г. С. Тарасенко. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2009. С. 8–21.
129. Кудрявцева О. А. Активізація розвитку мислення дошкільників засобами пошукових дидактичних ігор. *Наука і освіта*. 2008. № 6. С. 99–103.
130. Кузьма І. І. Формування медіаграмотності дітей старшого дошкільного віку: теорія і технологія: монографія / наук. ред. В. М. Чайка. Тернопіль : Осадча Ю. В., 2019. 188 с.
131. Кузьменко В. У. Розвиток індивідуальності дитини 3–7 років : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 354 с.
132. Кузьменко І. А. Діяльність як основний чинник формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. *Перспективи та інновації науки. (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. № 9 (27). С. 255-269.
133. Кузьменко І. А. Ментально-мисленнєвий методичний комплекс формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: робота з батьками та вихователями. *Освітньо-науковий простір*. 2023. Вип. 4 (1– 2023). С. 80-92.
134. Кузьменко І. А. Основи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: сутність феномену, особливості формування. *Гуманізація*

навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». 2023. № 1 (103). С. 129-141.

135. Кузьменко І. А. Формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: методологічні підходи та принципи. *Актуальні питання у сучасній науці. (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»)*. 2023. № 5 (11) С. 401-416.

136. Кузьменко І. Впровадження ментально-мисленнєвого методичного комплексу формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності: аналіз результатів дослідження. *Věda a perspektivy*. 2024. № 4 (35). S 270-280. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/vp/article/view/10829/10888> (дата звернення 22.08.2024).

137. Кузьменко І. Критичне мислення як психолого-педагогічний феномен. *Освіта XXI століття: реалії, виклики, тенденції розвитку*: монографія / наук. ред. Г. Г. Цветкова. Hameln : InterGING, 2020. С. 195-219.

138. Кузьменко І. Особливості формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогіка і психологія постмодернізму: цінності, компетентності, діджиталізація*: колективна монографія / наук. ред. Г. Цветкова. Aerzen : Heilberg IT Solutions UG (haftungsbeschränkt) InterGING Verlag, 2021. С. 207-224.

139. Кузьменко І. Формування дослідницьких умінь учнів засобами проєктної діяльності. *Молода наука НПУ імені М. П. Драгоманова* : збірник праць за матеріалами семінару «Актуальні проблеми педагогіки» для аспірантів / упоряд.: Л. Вовк, В. Вишківська. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. С. 90-104.

140. Кухарчук О. Критичне мислення на щодень. Київ: Шкільний світ. 2021. 120 с.

141. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: автореферат дис. ... д-ра пед. наук 13:00.04 /

теорія та методика професійної освіти. Інститут педагогіки психології професійної освіти АПН України. Київ. 2003. 39 с.

142. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / ред. М.К. Кабардов. Москва: Начальник. 1996. 212с.

143. Линдсей И. Творческое критическое мышление. *Хрестоматия по психологии: психология мышления*. Москва: АСТ, 2008. С. 111-114.

144. Лисенко Л. Використовуємо на практиці: інтегровані заняття [конспекти занять з розвитку логічного мислення у дітей молодшого й старшого дошкільного віку]. *Дитячий садок*. 2013. № 21/23. С. 29–63.

145. Ліпман. М. чи може бути критичне мислення вісник програм шкільних обмінів 2006 номер 27 17 23Ліпман М. Чим може бути критичне мислення? *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17–23.

146. Луман Н. Поняття цілі і системна раціональність щодо функції цілей у соціальних системах / пер. з нім М. Бойченко, В Кебуладзе. Київ: Дух і Літера. 2011. 336 с.

147. Люблінська Г. О. Дитяча психологія: навчальний посібник для студентів педагогічних інститутів. Київ: Вища школа, 1974. 354с.

148. Любченко І.І. Педагогічні засади розвитку логічного мислення в старших дошкільників: інноваційні підходи виконання концепції розвитку дошкільної освіти 2010 – 2016 р. : навчально-методичний посібник. Умань ВПЦ «Візаві», 2011. 134с.

149. Любченко І.І. Педагогічні умови розвитку логічного мислення в старших дошкільників: дис. ... канд. пед наук: спец. 13.00.08 - дошкільна педагогіка / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2014. 314 с.

150. Лютко О. Сократівські діалоги для дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 4. С. 39-44.

151. Лютко О. Як навчити педагогів експериментувати засобом мислення. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2019. № 4. С. 45-54.

152. Лякішева А.В., Вітюк В.В., Кашуб'як І.О. Кейсбук методів і прийомів критичного мислення в початковій школі. Луцьк: Вежа Друк. 2019. 104 с.
153. Лякішева А.В., Вітюк В.В., Кашуб'як І.О. Ретроспективний огляд поняття «критичне мислення». *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: збірник наукових праць. 2019. Вип-1 (22). С. 29-37.
154. Лякішева А.В., Кашуб'як І.О. Застосування методів критичного мислення на уроках математики у процесі вивчення нового матеріалу. Научен. вектор на Балканите. 2019. Т. 3. № 2(4). С. 38-41.
155. Макаренко В.М., Туманцова О.О. Як опанувати технологію формування критичного мислення. Харків: Основа; Тріада+. 2008. 96 с.
156. Максименко С.Д. Загальна психологія / за загальною редакцією Академіка С.Д. Максименка. Підручник. 2-ге видання, переробл. і доповн. Вінниця: Нова Книга, 2004. 704 с.
157. Марченко О.Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах: автореф. Дис. ... канд. пед наук 13.00.04 / теорія і методика професійної освіти. ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Харків, 2007. 21 с.
158. Марченко О.Г. Формування критичного мислення школярів. Харків: Основа; Тріада+. 2007. 160 с.
159. Машовець М. Про складне – доступно й просто: засвоєння абстрактних математичних понять. *Дошкільне виховання*. 2000. № 5, с. 15-17.
160. Медіаграмотність і критичне мислення в закладі дошкільної освіти : навчально-методичний посібник / ред.: О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванова, Г. А. Дегтярьова. Київ : АУП, ЦВП, 2020. 79 с.
161. Мельник Н. І. Розвиток дошкільної освіти у США : дис. ... канд .пед. наук : 13.00.08 - Дошкільна педагогіка / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. 327 с.
162. Миргород О. І. Вивчення варіативності мислення у дітей дошкільного віку. *Актуальні проблеми психології*. 2007. Т. 4: Психологія розвитку дошкільника. Вип. 4. С. 107–118.

163. Миськова Н. М. Підготовка майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до формування у старших дошкільників навичок, орієнтованих на сталий розвиток : дис. ... канд. пед. наук : спец.. 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2018. 322 с.
164. Мітіна І. В. Критичне мислення і сьогодення. *Постметодика*. 2013. № 6 (115). С. 25–31.
165. Моляко В. О. Концепція виховання творчої особистості. *Радянська школа*. 1991. № 5. С. 47 – 51.
166. Мошковська Г. Використання технологій критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів. *Нова педагогічна думка*. 2016. №4 (88). С. 94-97.
167. Навчальний календар розвитку критичного мислення: робочий зошит для дітей старшого дошкільного віку / укл. Н.М. Степанова. Київ: Академія української преси, Центр вільної преси, 2020. 73 с.
168. Надурак В. Критичне мислення: поняття і практика. *Філософія освіти*. 2022. №28 (2). С. 129-147.
169. Нікітіна О.О. Розвиток критичного мислення старших дошкільників на заняттях з логіко-математичного розвитку. URL: <https://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/ksdpounush/paper/viewFile/365/361> (дата звернення 22.08.2024).
170. Олійник Т. О. Критичне мислення у вищій школі. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків : ХДПУ, 2002. Вип. 11. С. 70–71.
171. Олійник Т. О. Курс «Критичне мислення» для студентів та викладачів університетів. *Педагогіка та психологія*. 2002. № 22. С. 135–139.
172. Омеляненко С.В. Навчання критичного мислення: методичні рекомендації до спецсемінару для студентів психолого-педагогічного факультету. Кіровоград: РВВ КПДУ імені В. Винниченка, 2004. 192 с.
173. Основи критичного мислення. О. Пометун, Л. Пилипчатіна, І. Сущенко, І. Баранова. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2010. 212 с.

174. Основи критичного мислення: навчальний посібник для учнів 10 (11) класів загальноосвітніх навчальних закладів. О. І. Пометун, Л.М. Пилипчатина, І.М. Сущенко, І.О. Баранова. Київ: Основа. 2016. 192 с.
175. Основи критичного мислення: навчальна програма курсу за вибором для учнів профільних класів суспільно-гуманітарного напрямку. О. Пометун, Л. Пилипчатина, І. Сущенко, В. Дюков. *Історія України*. 2010. № 25-27 (665-667). С. 5-18.
176. Особливості мислення старших дошкільників / упоряд Т.Б. Браїлко .Харків: Ранок. 2010. 160 с.
177. Павелків Р. В., Цигапало О. П. Дитяча психологія : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав, 2015. 400 с.
178. Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології : монографія / В. П. Андрущенко та ін.; ред.: С. О. Сисоєва, Н. В. Гузій. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 324 с.
179. Підлипняк І. Ю. Підготовка майбутніх вихователів до формування математичної компетенції дошкільників у різновікових групах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти / Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2014. 200 с.
180. Пометун О., Гавриш Н. Бути чи не бути – ось в чому питання. *Вихователь методист*. 2015. № 3. С. 4-10.
181. Пометун О.І Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ. А.С.К. 2007. 144 с.
182. Пометун О.І критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. №2. С. 89-98.
183. Пометун О.І Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів. Дніпропетровськ :Ліра. 2016. 144 с.
184. Пометун О.І. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. №1. С. 3-7.

185. Пометун О.І. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором «Права людини». *Історія в школах України*. 2008. № 9, с. 5-7.
186. Поніманська Т.І. Гуманність: ціннісний аспект... *Дошкільне виховання*. 2002. №4, с 3-6.
187. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Слово, 2004. 456 с.
188. Поппер. К. Відкрите суспільство і його вороги : в 2-х т. Т. 1. Київ : Основи, 1994. 444 с
189. Починкова М. М. Дефініція «критичне мислення» в науковому педагогічному дискурсі. *Education and Pedagogical Sciences*. 2019. № 1 (170). С. 37–48. URL: <https://surl.li/tiengt> (дата звернення: 03.09.2019).
190. Починкова М.М. Дослідження змін нервово-емоційного стану студентів у процесі формування критичного мислення. *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації*: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, 30 травня 2019 року. Інститут педагогіки НАПН України; заг. ред. О.І. Локшина. Київ; Дрогобич : ТЗОВ «Трек- ЛТД», 2019 С. 212-213.
191. Починкова М.М. Формування критичного мислення майбутніх вчителів початкової школи у процесі професійної підготовки: дис. ...докт. пед. наук 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Старобільськ, 2021. 573 с.
192. Починкова М. Система формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки: монографія. Київ: Талком, 2020. 472 с.
193. Прийняття дитиною цінностей : посібник / Піроженко Т. О. та ін. Київ : Слово, 2018. 240 с.
194. Психологія мислення : підручник / І. Д. Пасічник та ін. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2015. 560 с.

195. Рагозіна В. Бесіда за картиною: що потрібно знати вихователю. *Методична скарбничка вихователя*. 2021. № 2 URL: <https://evykhovatel.expertus.com.ua/869626> (дата звернення 27.08.2024).
196. Рагозіна В. Навчаємо дітей пізнавати навколишній світ через твори живопису. *Методична скарбничка вихователя*. 2021. № 6. URL: <https://evykhovatel.expertus.com.ua/898731> (дата звернення 27.08.2024).
197. Радіонова І.О. Трансформації американської критичної педагогіки: евристичний потенціал і перспективи його застосування. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С Сковороди. «Філософія». 2013. Т. 1. Вип 40. С. 192-203. URL: <http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/philosophy/article/view/2620>.
198. Рейпольська О.Д. Теоретико-методичні засади формування у дошкільників ціннісного самоставлення: монографія. Київ: Слово. 2022. 505 с.
199. Рожанська Л.М. Розвиток міркувальних навичок та логічного мислення у дітей старшого дошкільного віку: корекційно-розвивальна програма. *Дошкільний навчальний заклад*. 2013. №10. С. 13-22.
200. Розвиваємо мислення / голов. ред. М. Городецька. Київ: Перо. 2008. 78 с.
201. Розвиток критичного мислення молодших школярів в умовах нової української школи: методичний посібник / автор-уклад. Н.Б. Ларіонова. Харків. Друкарня: Мадрид. 2019. 64 с.
202. Розумне виховання сучасних дошкільнят: методичний посібник / Н.В. Гавриш, О.Г. Брежнєва, І.Р. Кіндрат, О.Д. Рейпольська. Київ: Слово. 2015. 176 с.
203. Романова С.М., Денисевич О. Розвиток критичного мислення особистості як проблема сучасної освіти. *Вісник національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, психологія*. 2009. №2. DOI: <https://doi.org/10.18372/2411-264X.2.2124>
204. Руденко О.В. Цікаві завдання для розвитку мислення: [дітей для різних вікових груп]. *Шкільному психологу. Усе для роботи*. 2010. №8. С. 10-12.

205. Рундель О. Наукове мислення. Аргументовані способи не приймати все на віру. Київ: Віхола, 2023. 176 с.
206. Савчин В.М., Василенко Л.П. Вікова психологія. Київ: Академвидав, 2005. 360 с.
207. Семенов О.С. Теоретико-методичні засади формування творчо спрямованої особистості старшого дошкільника у позашкільному навчальному закладі: дис. ...докт. пед. наук 13.00.08 - Дошкільна педагогіка / Інститут проблем виховання НАПН України. Київ, 2017. 542 с.
208. Системний підхід у вищій освіті: навчальний посібник / автор упоряд. Т. Кочубей, К. Іващенко. Умань: ПП О.О. Жовтий. 2014. 131 с.
209. Скворцова С. Логіко-математична компетентність дитини: наступність дошкільля і школи. *Дошкільне виховання*. 2011. №5, с. 13-17.
210. Скворцова С.О. Формування логіко-математичної компетентності п'ятирічних. *Дошкільне виховання*. 2011. №10. С. 15-19.
211. Словник соціологічних і політологічних термінів / Народна українська академія; уклад. В.І. Астахова, В.І. Даниленко, А.І. Панов. Київ: Вища школа. 1993. 140 с.
212. Словник української мови: в 11 томах. Т.4 І-М Київ: Наукова думка, 1973. С. 349.
213. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника: монографія / заг. ред. Т. О. Піроженко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 236 с.
214. STEM-світ інноваційних можливостей. Реалізація програми інноваційного освітнього проекту «Я – дослідник» / уклад.: І.П. Василяшко, Н.І. Гущина, О.В Коршунова, О.О. Патрикеева. Київ: Освіта, 2020. 426 с.
215. Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: навчальний посібник. Київ: Академвидав. 2012. 528 с.
216. Степанова Н.М. Розвиток критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в грі. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». 2019. Вип. 3. С. 269-274.

217. Стеценко І. Розвиток мислення як одна з умов розвитку особистості дитини. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2012. № 2 С.28-34.

218. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ. АПН. 2003. 68 с.

219. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям : монографія. Київ: Радянська школа, 1972. 244 с.

220. Тарасенко Ю. Розвиток мислення та його психологічні властивості у дошкільників. *Науковий вісник Чернівецького університету* : збірник наукових праць. Чернівці : ЧНУ імені Юрія Федьковича, 2008. Вип. 387. Педагогіка та психологія. С. 177–181.

221. Терлецька Л. Г. Критичне мислення як засіб розвитку вмінь учнів аналізувати застосовувати інформацію. *Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ. 2001. С. 64-67.

222. Терно С.О. Критичне мислення як інструмент проведення правоосвітніх заходів у загальноосвітніх навчальних закладах: рідер для учителів – учасників тренінгу. Academia.edu : веб-сайт. URL: <https://goo.su/UsI5Ppe> (дата звернення: 29.08.2024).

223. Терно С.О. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2008. №4. С. 5-13.

224. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення на прикладі навчання історії: [посібник для вчителя]. Запоріжжя: Запорізький національний університет 2011. 105 с.

225. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія. *Історія в сучасній школі*. 2012. №7-8, с. 27-39.

226. Технології розвитку критичного мислення учнів: наук-метод. посіб. для вчителів зонз / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; наук. ред. О. І. Пометун. Київ: Плеяди. 2006. 220 с.

227. Ткаченко Л.І. Формування критичного мислення у майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти. *Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих*. НАПН України. Київ. 2015. 20 с.

228. Ткачова Н.О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. *Луганський національний університет імені Тараса Шевченка*. Харків: Каравела, 2006. 300с.

229. Товкач. І. Є. Індивідуальні особливості пізнавальної активності старших дошкільників: дис. канд. психол. наук 19.00.07 - педагогічна та вікова психологія. Інститут психології ім. Г.С. Костюка. НАПН України. Київ. 2017. 260 с.

230. Товкач. І. Психологічні нотатки для батьків і вихователів дітей від народження до семи років: методичний посібник. Київ: Грамота. 2023. 288 с.

231. Тягло О.В. Критичне мислення: навчальний посібник. Харків: Основа. 2008. 189 с.

232. Тягло О. Критичне мислення як освітня інновація. Вісник університету внутрішніх справ. 1997. Вип.2. С. 229-232.

233. Тягло О. Критичне мислення – освітня інновація доби демократично орієнтованих трансформацій суспільства. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 28. С. 7–10.

234. Тягло О. Післямова до статей Метью Ліпмана і Марка Вайнстейна. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. №27. С.26-27.

235. Ущаповська Г.В. Критичне мислення: історія та сучасний стан розвитку: дис. ... канд.пед.наук: 09.00.06 – Логіка / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2014. 100 с.

236. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис. 2002. 742 с.

237. Фребель. *Універсальний словник-енциклопедія*. Львів : Тека, 2006. 1432 с.

238. Хайбер Д. Критичне мислення. Київ : ArtHuss, 2023. 200 с.

239. Халабузар О.А. Характеристика помилок та утруднень під час формування критичного мислення як одного з показників культури логічного

мислення студентів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)* 2008. № 4. С. 118-125.

240. Халперн Д. Психология критического мышления / пер. с англ. Н. Мальгина и др. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512с.

241. Харченко Н. Розвиток критичного мислення: інноваційні форми роботи для дітей і дорослих. Харків: Шкільний світ. 2018. 120 с.

242. Хачумян Т.І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій: дис. ... канд.пед.наук: 13.00.09 - теорія навчання / ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 221 с.

243. Цветкова Г.Г. Критичне мислення як провідна компетентність фахівців спеціальності дошкільна та початкова освіта. *Освітньо-науковий простір*. 2023. Вип. 5. С. 177-188.

244. Цветкова Г.Г., Кузьменко І.А. Критичне мислення: сутність, структура та зміст поняття. *Освітньо-науковий простір*. 2021. Вип. 1 (1-2021). С. 99-110. URL: <https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/13> (дата звернення: 27.08.2024).

245. Цветкова Г.Г. Самовдосконалення особистості як психолого-педагогічна проблема: ціннісний вимір. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць Слов'янський державний педагогічний інститут*. Слов'янськ. 2012. Вип. 40. С. 99 – 107.

246. Цьома Н.С. Розвиток критичного мислення майбутніх кваліфікованих робітників у процесі вивчення інформаційних дисциплін: дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.04 - Теорія і методика професійної освіти. Сумський Державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка. Суми. 2020. 275 с.

247. Чаплак Я.В. Роль критичного мислення у творчих пошуках «внутрішнього камертона душі» особистості. *Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника*. 2011. Вип.16 ч.1. С. 136-147. URL: <https://lib.cnu.edu.ua/files/zbirnyky/zbirnyk-psych-2011-16-1.pdf> (дата звернення: 25.08.2024).

248. Чаплук Я.В., Солійчук І.І. Роль критичного мислення у творчих пошуках особистості: літературний огляд. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»* / Національний університет «Острозька академія». 2011. Вип. 17. С. 374–386.

249. Черевко Т. Формування розумової активності у дітей дошкільного віку. *Вісник науково-методичних досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу*. 2014. Вип 3. С. 120-123.

250. Чобітько М.Г. Суб'єкт-суб'єктна парадигма професійної підготовки майбутнього вчителя. Педагогічний процес: теорія і практика: збірник наукових праць. Київ : ЕКМО, 2004. Вип. 1. С. 122 – 131.

251. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка та психологія професійної освіти*. 2013. № 3, с. 202-208.

252. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі: посібник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.

253. Швайка Л. Педагогічні орієнтири розвитку критичного мислення сучасних дошкільників: шпаргалка для дорослих. Портал медіаосвіти та медіаграмотності: веб-сайт. URL: <https://goo.su/MfWb/> (дата звернення: 24.08.2024).

254. Шейбе С., Рогоу Ф. Медіаграмотність. Критичне мислення у мультимедійному світі. Київ : Академія Української Преси, 2017. 320 с.

255. Шеремет М. Як формувати критичне мислення на уроках історії. Освіта і управління. 2003. Т.6 . №4, С. 133-136.

256. Шинкарук В.І. Філософський енциклопедичний словник / Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

257. Шквир О., Ксьондзик Л. Технологія розвитку критичного мислення молодших школярів: авторський проект. *Молодь і ринок*. 2022. №3-4 (201-202), С. 39-43.

258. Шолом Г. І. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання інформатики: дис. ... канд. пед. наук 13.00.02 – Теорія та методика навчання (інформатика) / Національний педагогічний університет імені М.П. Київ, 2013. 297 с.

259. Эльконин Д. Психология игры. Москва : Владос, 1999. 360 с.
260. Яковенко А.О. Формування мовленнєвої готовності старших дошкільників з логопатологією до інтегрованого навчання: дис. ... канд. пед.наук 13.00.03 - Корекційна педагогіка. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018. 330 с.
261. Яковенко О.В. Інтелект та мислення. Психологічний практикум : методичний посібник / Національний університет «Києво-Могилянська академія» Київ: ТОВ «НВП ІНТЕРСЕРВІС», 2017. Ч. 1. 48 с.
262. Ямщикова Л. Критичне мислення як вид розумової діяльності. Інформаційний центр «Майдан Моніторинг» : веб-сайт. URL: https://spc.ks.ua/file_download/42 (дата звернення 18.10.2015).
263. Яновська Т.А. Особливості розвитку мислення молодших школярів в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. ... канд.пед.наук 19.00.07 - Педагогічна та вікова психологія / Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. Київ, 2008. 22 с.
264. Яценко Т.В. Діагностика психічного розвитку дітей дошкільного віку: методичний посібник. Кременчук. ДНЗ №57, 2011. 84 с. URL: <https://f.eruditor.link/file/950054> (дата звернення: 27.08.2024).
265. Barron F., Harrington D. Creativity, intelligence, and personality. *Annual Review of Psychology*. 1981. Vol. 32. P. 439–476. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.32.020181.002255>.
266. Black M. *Critical Thinking: An Introduction to Logic and Scientific Method*. New York: Prentice-Hall, 1946. 402 p.
267. Bloom B. S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York, 1971. 211 p.
268. Chance P. *Thinking in the Classroom: A Survey of Programs*. New York: Teachers College, Columbia University, 1986.
269. Cherry K. Left brain vs right brain dominance: Are creative people right-brained and analytical thinkers left-brained? *Verywell Mind*. URL:

<https://www.verywellmind.com/left-brain-vs-right-brain-2795005> (Last acctsted: 27.08.2024).

270. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Executive summary / principal investigator P. A. Facione. URL: <https://goo.su/Qc3a> (Last acctsted: 27.08.2024).

271. Dewey J. *How We Think*. Boston; New York; Chicago: D. C. Heath & Company, 1910. 224 p.

272. Ennis R. H. Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*. 2018. Vol. 37, No. 1. P. 165–184. DOI: 10.1007/s11245-016-9401-4.

273. Ennis R. H. Critical thinking: More on its motivation. *Progressive Education*. 1956. Vol. 33. P. 75–78.

274. Ennis R. H. Definition: A three-dimensional analysis with bearing on key concepts. *Argumentation, Objectivity, and Bias: Proceedings of the 11th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA), 18–21 May 2016* / eds. P. Bondy, L. Benacquista. Windsor, 2016. P. 1–19.

275. Fisher A. *Critical Thinking: An Introduction*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2001.

276. Fisher A., Scriven M. *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*. Norwich: Centre for Research in Critical Thinking, 1997. 236 p.

277. Fisher A. What critical thinking is. *Studies in Critical Thinking* / ed. J. A. Blair. Windsor: University of Windsor, 2019. P. 7–26.

278. Glaser E. M. *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Advanced School of Education at Teachers College, Columbia University, 1941. 212 p.

279. Margolis A., Donkervoort M., Kinsbourne M., Peterson B. S. Interhemispheric connectivity and executive functioning in adults with Tourette syndrome. *Neuropsychology*. 2006. Vol. 20, No. 1. P. 66–76. DOI: 10.1037/0894-4105.20.1.66.

280. Halpern D. F. Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*. 1998. Vol. 53, No. 4. P. 449–455.

281. Halpern D. F. *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking*. New York: Psychology Press, 2014. URL: <https://goo.su/HtbTDaS> (Last acctsted: 27.08.2024).
282. Halpern D., Sternberg R. An introduction to critical thinking: Maybe it will change your life. *Critical Thinking in Psychology* / eds. R. Sternberg, D. Halpern. Cambridge: Cambridge University Press, 2020. P. 1–9.
283. Hiscock M., Inch R., Kinsbourne M. Allocation of attention in dichotic listening: Effects on the detection and localization of targets within lists. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*. 1999. Vol. 21, No. 2. P. 265–278. DOI: 10.1080/13803395.1999.12054455.
284. Hitchcock D. Critical thinking. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall 2020 ed. URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking/> (Last acctsted: 27.08.2024).
285. Hitchcock D. *On Reasoning and Argument: Essays in Informal Logic and on Critical Thinking*. Dordrecht: Springer, 2017.
286. Huitt W. Success in the information age: A paradigm shift. Valdosta, GA: Valdosta State University, 1995. URL: <https://www.edpsycinteractive.org/papers/infoage.html> (Last acctsted: 27.08.2024).
287. Kahneman D., Lovallo D., Sibony O. Before you make that big decision... *Harvard Business Review*. 2011. Vol. 89, No. 6. P. 50–60.
288. Kahneman D. *Thinking, Fast and Slow*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2011. URL: <https://goo.su/KaVN9RU> (Last acctsted: 27.08.2024).
289. Lipman M. Critical thinking: What can it be? *Contemporary Issues in Curriculum* / eds. A. Ornstein, L. Behar. Boston: Allyn & Bacon, 1995. P. 145–152.
290. Luu V. The 10 skills you'll need by 2020 (and beyond). *Career FAQs*. URL: <https://goo.su/MkRCi> (Last acctsted: 27.08.2024).
291. Margolis A., Donkervoort M., Kinsbourne M., Peterson B. S. Interhemispheric connectivity and executive functioning in adults with Tourette syndrome. *Neuropsychology*. 2006. Vol. 20, No. 1. P. 66–76. DOI: 10.1037/0894-4105.20.1.66.

292. Noufi T., Zeev-Wolf M. Activating the right hemisphere through left-hand muscle contraction improves novel metaphor comprehension. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.729814.
293. Paul R. *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. Foundation for Critical Thinking, 1995. 572 p.
294. Paul R., Elder L. *The International Critical Thinking Reading and Writing Test*. Foundation for Critical Thinking, 2006. 68 p. URL: <https://goo.su/W2Ecn> (Last acctsted: 27.08.2024).
295. Paul R., Elder L. *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools*. Foundation for Critical Thinking, 2009.
296. Piaget J. *Sociological Studies*. London: Routledge, 1995. 346 p.
297. Scriven M., Paul R. Critical thinking defined. Handout presented at the Critical Thinking Conference, November 1992 / The Foundation for Critical Thinking. Atlanta, 1992
298. Stedman G. Thinking matters: Critical thinking is crucial for success. *HuffPost*. URL: https://www.huffpost.com/entry/thinking-matters-critical_b_6317198 (Last acctsted: 27.08.2024).
299. Strategy list: 35 dimensions of critical thought. *The Foundation for Critical Thinking*. URL: <http://www.criticalthinking.org/pages/strategy-list-35-dimensions-of-critical-thought/466> (Last acctsted: 27.08.2024).
300. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain* / B. S. Bloom et al. London: Longmans, 1956.
301. Tsvetkova G. G. Intellectually-cognitive criterion of the professional growth of humanitarian specialties teachers of higher education institutions. *Středoevropský věstník pro vědu a výzkum*. 2014. No. 5. P. 47–53.
302. Tsvietkova H., Kuzmenko I. Critical thinking: Structure and conceptual meaning. *Educational Scientific Space*. 2021. Issue 1. P. 99–110.
303. Tversky A., Kahneman D. Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*. 1973. Vol. 5, Issue 2. P. 207–232. DOI: 10.1016/0010-0285(73)90033-9.

ДОДАТКИ

Додаток А

Основні визначення дефініції «критичне мислення». наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.

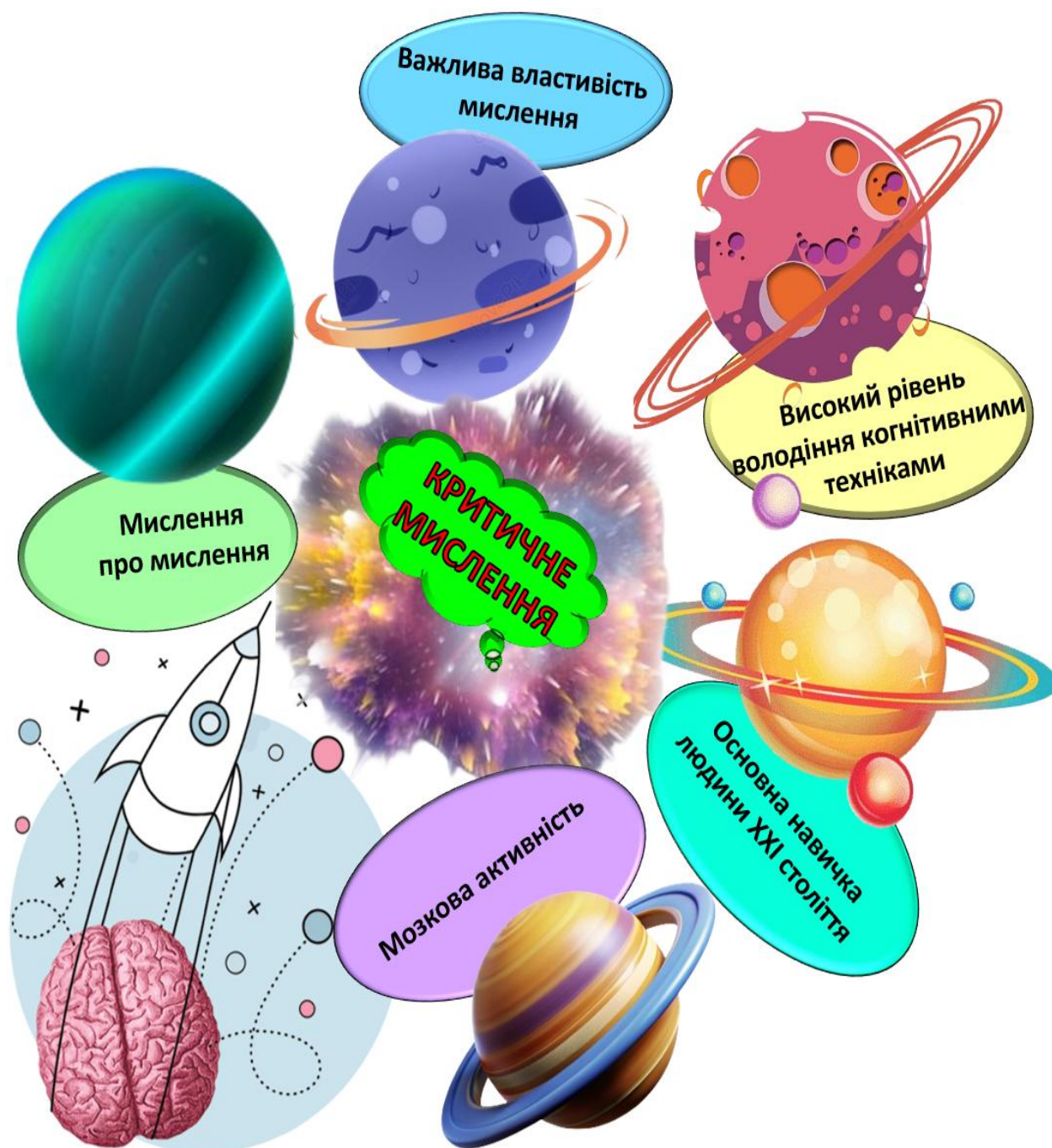
№	Автор	Зміст дефініції
1	Словник соціологічних і політологічних термінів [1]	«Здатність особистості долати в собі певну схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему з різних сторін, користуватися інформацією з різних джерел, сторін, відокремлюючи об'єктивний факт від суб'єктивної думки про нього, логічної умови від будь-якого упередження, припущення, забобону. Це вміння людини адекватно визначати причини й передумови наявних в її житті проблем, готовність докласти зусиль для їх практичного (а не лише риторичного) подолання».
2	Г. Ліндсей [12]	«Здатність особистості помічати невідповідність поведінки або висловлювання іншої людини загальноприйнятій думці або ж нормам поведінки, власним уявленням про них»
3	Д. Халперн [25]	«Направлене мислення, яке вирізняється зваженістю, логічністю і цілеспрямованістю, його специфікою є використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного результату»
4	Р. Пол [31]	«Продумане мислення, коли людина розмірковує з метою покращення свого мислення»
5	Glaser, E. M. (1941)	«Здатність правильно міркувати, робити висновки, виявляти неточності в умовиводах, оцінювати висновки та аргументованість»
6	С. Терно[20]	«Здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат»
7	Chance P. (1986).Thinking in the classroom: A survey of programs. New York: Teachers College, Columbia University	Спосіб аналізувати факти, генерувати та організовувати ідеї, захищати думку, здійснювати порівняння, робити висновки, оцінювати аргументи та розв'язувати проблеми
8	Wilson L., 2001. Kod dostupu: https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/ https://thesecondprinciple.com	Спосіб міркувань, що вимагає відповідного підтвердження своїх переконань і відмови від них, якщо відсутнє підтвердження
9	Stedman G. Thinking Matters: Critical Thinking Is Crucial for Success. Kod dostupu: https://www.huffingtonpost.com/author/stedman-graham	«Розумне, рефлексивне мислення, яке зосереджене на ухваленні рішення про те, в що вірити, або що робити»

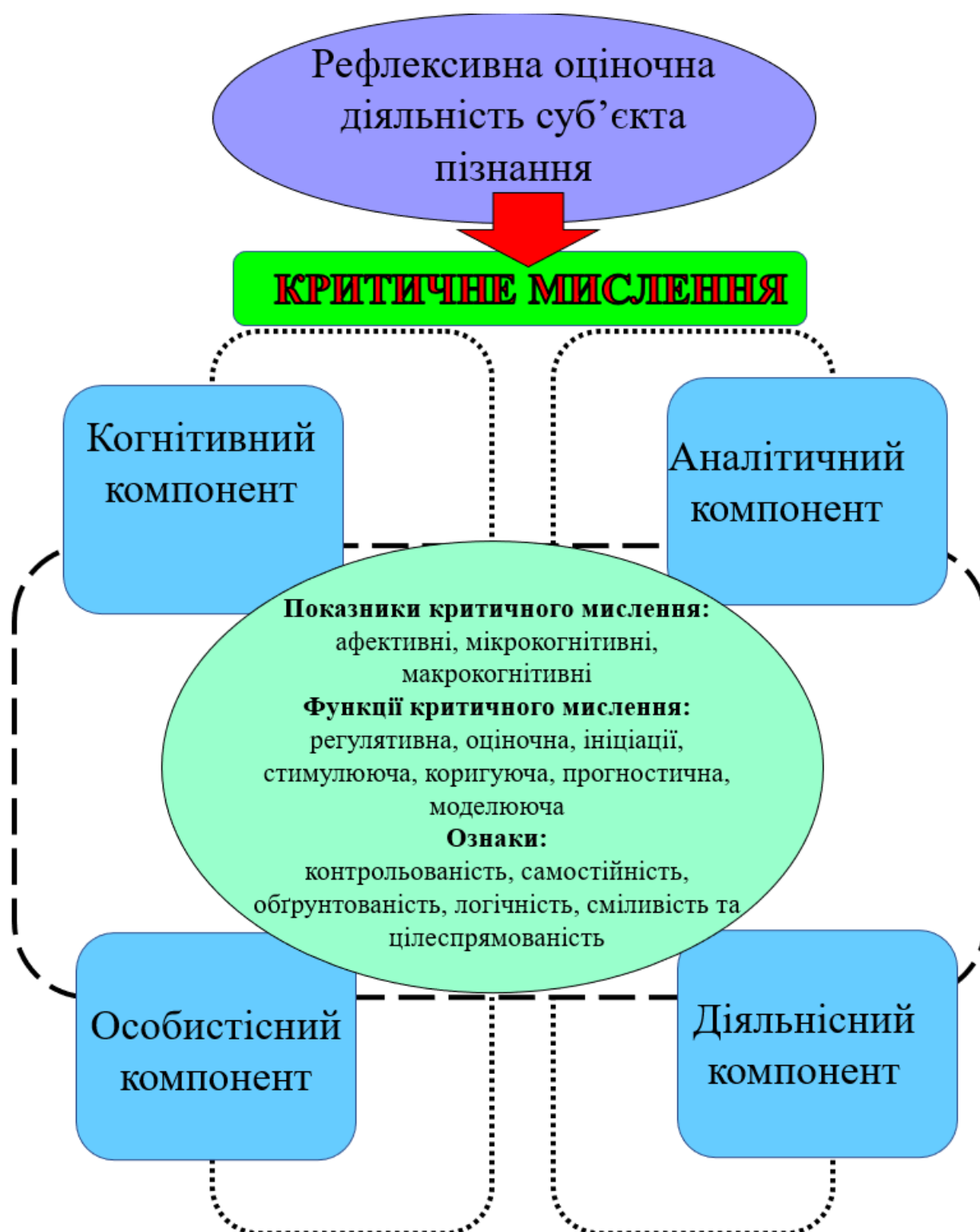
10	Huitt W. (1995). Success in the information age: A paradigm shift. Valdosta, GA: Valdosta State University. Based on a background paper developed for a workshop presentation at the Georgia Independent School Association, Atlanta, Georgia, November 6, 1995. Retrieved May 1998. Код доступу: http://www.edpsycinteractive.org/topics/context/infoage.html	«Аналітичне мислення з метою оцінити (інтерпретувати) те, що прочитано».
11	Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary // Dr. Peter A. Facione (Dean of the College of Arts and Sciences, Santa Clara University), перевод Е. Н. Волкова. Код доступу: http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html	«Цілеспрямована, саморегульована система суджень, що використовуються для інтерпретації, аналізу, оцінки та формулювання висновків, а також для пояснення доказових, концептуальних, методологічних, критеріологічних чи контекстуальних міркувань, на яких сама ця система суджень заснована; критичне мислення є важливим як інструмент для дослідження «
12	Luu V. The 10 Skills You'll Need By 2020 (And Beyond). Kod dostupu: https://www.careerfaqs.com.au/news/news-and-views/the-10-skills-you-ll-need-by-2020-and-beyond	«Інтелектуально дисциплінований процес, що полягає в активній та вмілій концептуалізації, застосуванні, аналізі, синтезі та / або оцінці інформації, зібраної або згенерованої спостереженнями, досвідом, міркуваннями або спілкуванням, яке керує переконаннями та діями»
13	Paul R., & Elder, L. (2009). Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, Foundation for Critical Thinking Press	«Розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на рішенні, у що вірити та що робити, пошук здорового глузду – як розсудити об'єктивно й вчинити логічно з урахуванням, як своїх переконань, так й інших думок, вміння відмовитися від власних упереджень»
14	Lipman M. (1995). Critical thinking - what can it be? In A. Ornstein & L. Behar (Eds.) Contemporary issues in curriculum (pp. 145-152). Boston, MA: Allyn & Bacon.	«Майстерне, відповідальне мислення, яке сприяє правильним судженням, оскільки: 1) спирається на критерії; 2) є самокорегуючим; 3) враховує контекст».
15	Bloom B.S. and Krathwohl D. R. (1956) Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green. Chance P. (1986). Thinking in the classroom: A survey of programs. New York: Teachers College, Columbia University	«Використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного результату. Відрізняється виваженістю, логічністю й цілеспрямованістю».

Основні ознаки та принципи критичного мислення



Додаток В

Критичне мислення як основна навичка людини XXI століття

Компонентна структура критичного мислення

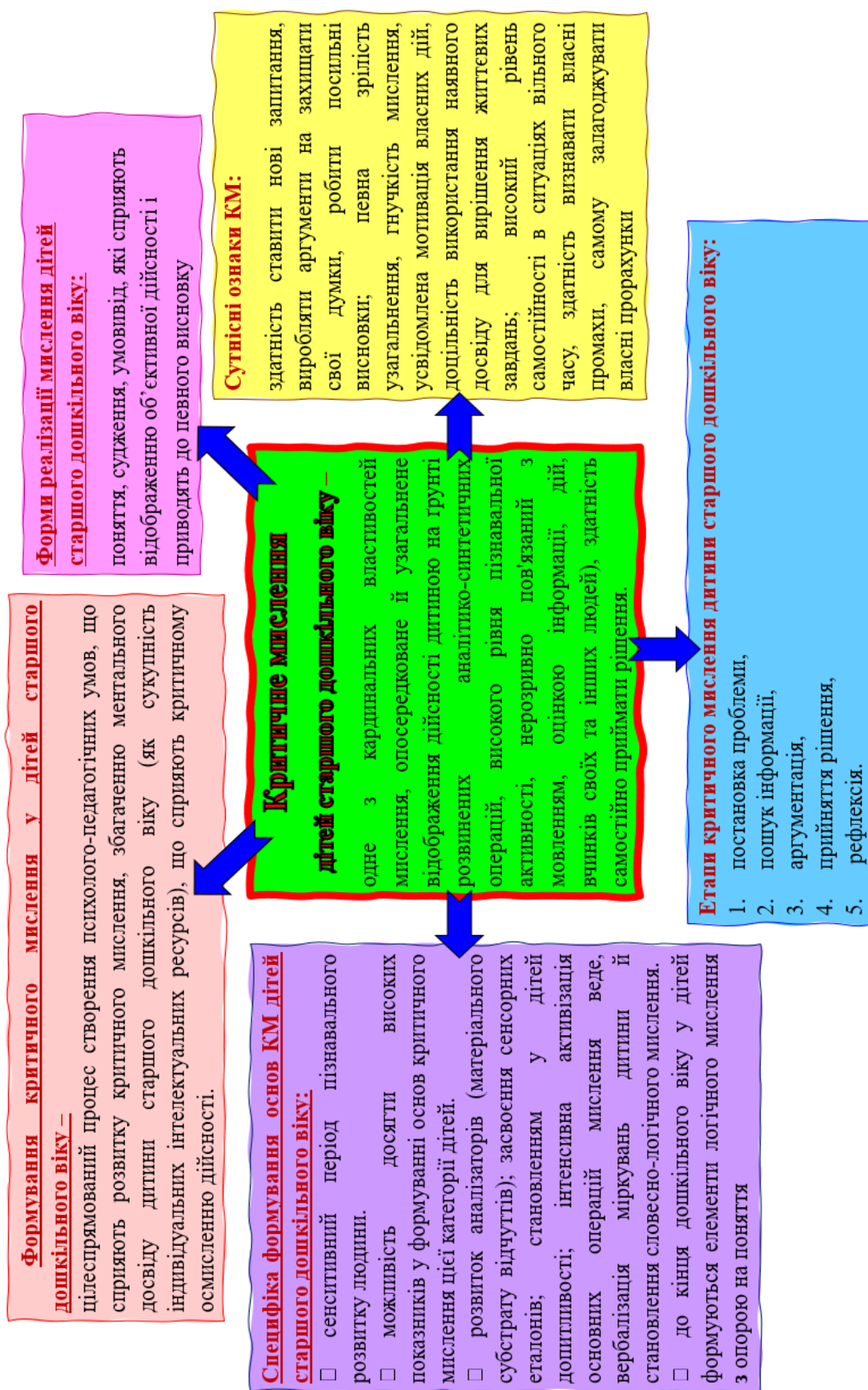


Рис. 2.1. Дефініції, специфіка, форми реалізації, сутнісні ознаки, етапи критичного мислення дітей старшого дошкільного віку

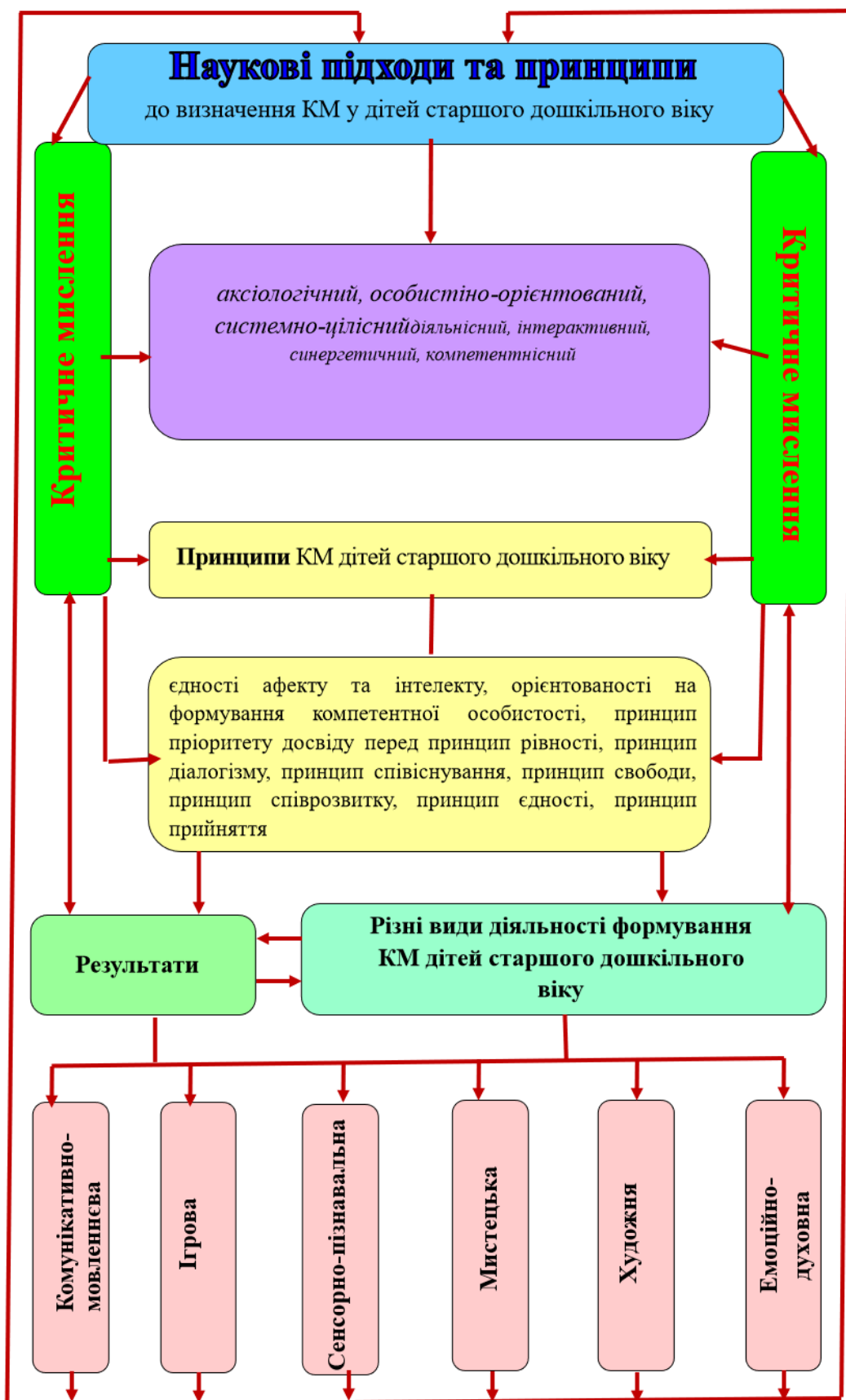
Додаток Е

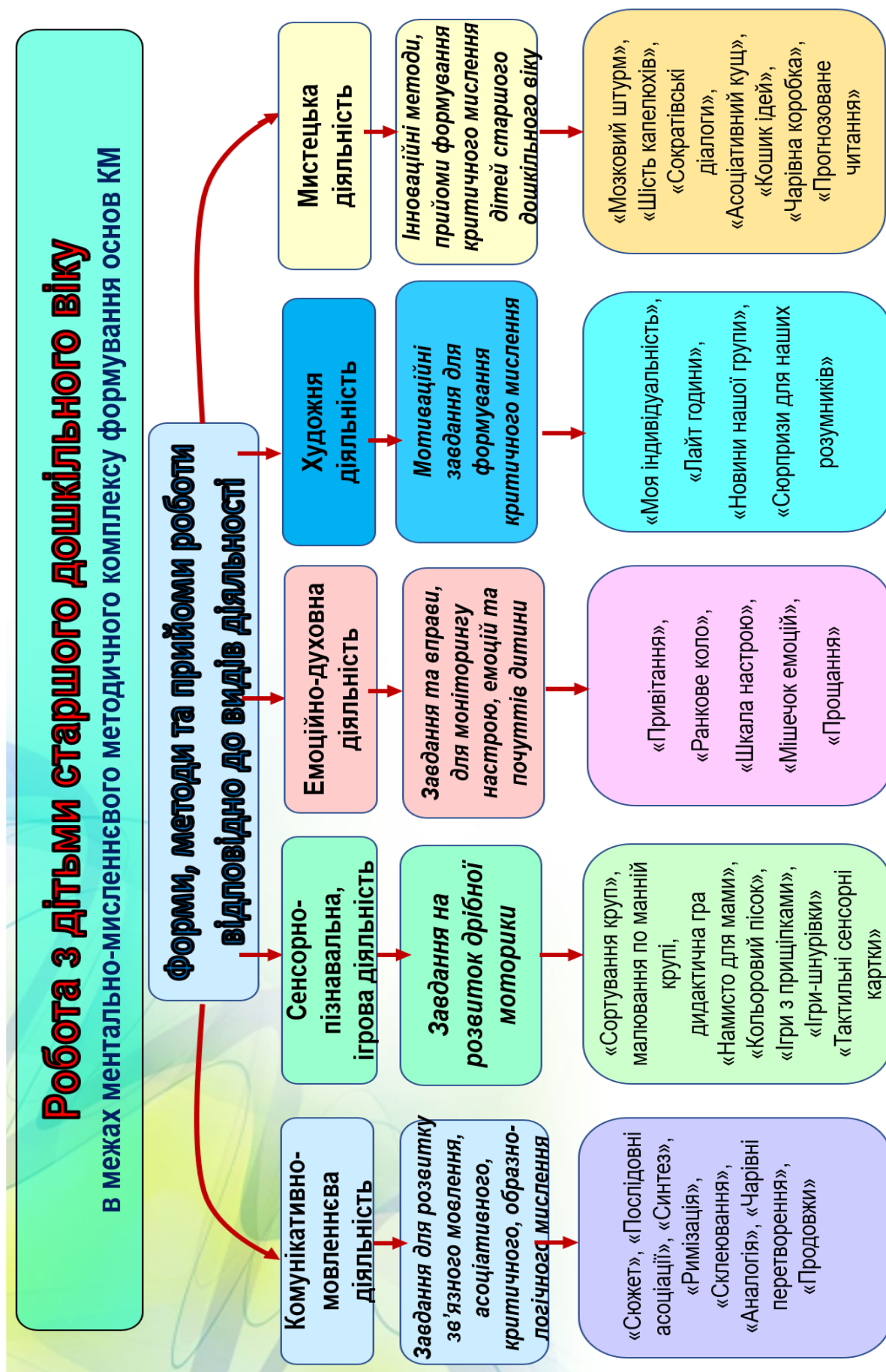
Концептуальні засади визначення сутності критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку

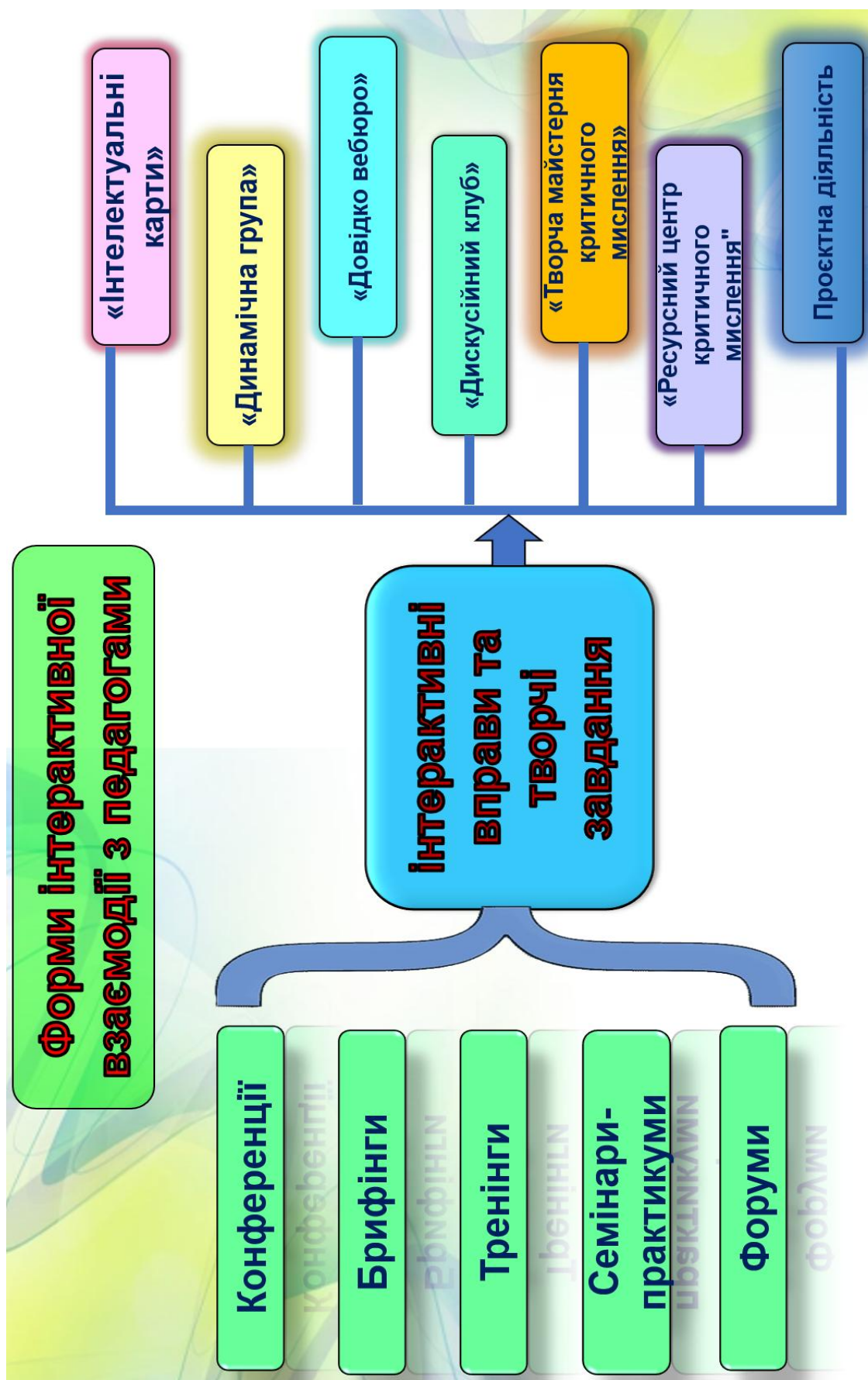
Наукові підходи	Розуміння сутності критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку
<i>Аксіологічний</i>	Формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку з погляду педагогічної аксіології – неперервний процес становлення «...цілісного образного світосприйняття, в якому єднається образ, думка, і ціннісне ставлення, тобто зафіксований образ (зоровий, кінестетичний, слуховий тощо) (с.7 Піроженко).
<i>Особистісно-орієнтований</i>	Формування критичного мислення дитини йде на основі адекватної, пластичної і здорової „Я”-концепції дошкільника, надання допомоги в особистісному становленні дитини, взаємозбагачення в процесі педагогічної взаємодії „вихователь – дитина старшого дошкільного віку”. У цьому випадку вихователь – стимулятор інтелектуального зростання дитини. Головною умовою формування критичного мислення дитини є її прийняття, повага до неї, її прийняття.
<i>Системно-цілісний</i>	Формування критичного мислення з погляду системного підходу – код активної, системи „дитина старшого дошкільного віку”, що розвивається, множина взаємозв’язаних елементів, (індивід, особистість, суб’єкт діяльності, індивідуальність), що в результаті веде до формування критичного мислення в означеній системі. Таким чином, системно--цілісний підхід є орієнтиром до опису критичного мислення дітей старшого дошкільного віку
<i>Діяльнісний</i>	Формування критичного мислення – перспективно спрямований, інтегративний процес удосконалення (за допомогою дорослого) суб’єктом (дитиною старшого дошкільного віку) навичок мислення, активне пізнання та привласнення усіх мисленнєвих операцій.
<i>Інтерактивний</i>	Формування критичного мислення дитини старшого дошкільного віку – це, перш за все, створення умов для набуття суб’єктного досвіду кожною дитиною за допомогою інтерактивних форм та методів; розвиток та навчання на основі діалогу; співпраці в освітньому процесі; досягнення успіху кожною дитиною; наявності проблемних завдань, обміну думками, способами діяльності в атмосфері взаємної підтримки

<i>Синергетичний</i>	Нове в системі „дитина старшого дошкільного віку” з’являється в результаті відхилення миттєвих значень параметрів системи від їхніх середніх значень – флуктуацій, що, своєю чергою, веде до біфуркацій – розгалуження можливих шляхів еволюції системи, що програмує нові умови формування критичного мислення суб’єкта педагогічної діяльності
<i>Компетентнісний</i>	З погляду компетентнісного підходу здатність дитини до критичного мислення – компетентність високого ґатунку, що виявляється в потребі, здатності до аналізу, узагальнення, співставлення та порівняння; основними складниками успішного формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку в межах компетентнісного підходу є: пріоритетність досвіду дитини в усіх видах діяльності, здатність до сприйняття та обробки інформації, «характері відтворення дійсності» в індивідуальній свідомості.

Наукові підходи та принципи до визначення КМ у дітей старшого дошкільного віку







ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ В РІЗНИХ ВИДАХ ДІЯЛЬНОСТІ

Діяльність дитини старшого дошкільного віку	Мета психолого-педагогічної роботи	Форми, методи, прийоми, активності
Комунікативно-мовленнєва забезпечує формування культури спілкування та мовлення, що є одним з основних механізмів, якій тісно пов'язаний з формуванням критичного мислення.	Формування та розвиток здатності до вільного спілкування з дорослими та однолітками; формування монологічного та діалогічного мовлення; поповнення активного словника дітей старшого дошкільного віку; створення емоційно доброзичливої атмосфери для комунікації, ефективного спілкування, креативного перетворення дійсності. що тісно пов'язано з формуванням основ критичного мислення; формування навички бачити проблемну ситуацію у спілкуванні та знаходити з неї вихід.	Пізнавальний діалог, полілог, «Коло мислителів», самопрезентація: «Хочу сказати та поміркувати». «Відгадати загадку на риму», складання казки відповідно до заданих питань, прийоми фантастичного перетворення самого об'єкта або зміни його властивостей; вечірнє коло мислителів. Складання казки відповідно до заданих питань; складання оповідань, віршів, загадок, прислів'їв. Модельоване спілкування «Інтерв'ю з юним науковцем» Прийом «Хто скаже останній?». «Закінчи речення»; «У кого більше доказів?»; «Чарівний клубочок», «Впізнай дитину по голосу», «Опиши друга».
Ігрова ефективний засіб розвитку дитини, її когнітивних процесів, виробляє навички самостійного мислення, вміння креативно користуватися набутим досвідом в різноманітних ситуаціях реальності	Подальший розвиток ігрової сфери дітей старшого дошкільного віку; формування позитивного ставлення до себе та однолітків; залучення дитини до елементарних правил поведінки та етикету; формування навички доводити та підбирати несуперечливі аргументи, знаходити контраргументи; формування знань і уявлень про навколишній світ та раціональне їх застосування, що розкриває можливості порівнювати, групувати предмети і явища за характерними ознаками, аналізувати їх та приходити до обміркованих висновків	«Моя індивідуальність», «Лайт години»; «Новини нашої групи»; «Сюрпризи для наших розумників». «Запам'ятай свою позу», «Запам'ятай малюнки», «Крамниця», «Запам'ятай та намалюй», «Повторюй за мною». Ігри: «Що змінилося», «Торт», «Вивчи і знайди», «Порівняння предметів», «Знайди схожі», «Що лежить у торбинці», «Чотири стихії», «Знайди однакові предмети», «Селектор», «Переплети ліній». Сюжетно-рольові ігри «Гра в мислителів», «Гра в детективів», «Наукова лабораторія»
Сенсорно-пізнавальна. Основи	Нормалізація м'язового тону, розвиток загальної	«Тактильні сенсорні картки»; пальчикова гімнастика,

критичного мислення формуються за допомогою розвитку органів чуття, виховання культури відчуття, сприймання у процесі активної пізнавальної діяльності, нові нейронні зв'язки з'являються на ґрунті сенсорного досвіду, розвитку дрібної моторики дитини старшого дошкільного віку.	моторики, дрібної моторики; розвиток основних фізичних якостей, що веде до створення нових нейронних зав'язків. Розвиток сенсорно-пізнавальної діяльності; формування елементарних математичних уявлень; формування цілісної картини світу, розширення свідомості; розвиток вербально-логічного мислення (основа мисленнєві операції: аналіз, синтез, узагальнення тощо) уяви, уваги, сприйняття, пам'яті.	психогімнастика, дихальна гімнастика, елементи Су-Джок терапії, робота з піском, рухливі ігри. «Сюжет», Послідовні асоціації, «Синтез», «Римізація», «Склеювання», «Аналогія», «Чарівні перетворення», «Знайди однакові фігури». «Мозковий штурм»; «Асоціативний куш»; «Кошик ідей»; вимушені аналогії; передбачення; прогнозоване читання; ситуації провокації; змагання; «Шість капелюхів» графічні техніки (діаграма Венна; карта «Коло контексту». Т-схема (Так- Ні); схема «Ціле-частина»); прийоми: «Сенкан», «Піраміда передбачень». Експериментування: «Лід-вогонь»; «Електрика в мережі та електрика в предметах навколо». Спостереження: «Що буде якщо предмет намочити та покласти в холодильник?»; «Як видумаєте є повітря на Луні?», «З чого складається наша планета?» тощо.
Мистецька ознайомлення з творами мистецтва, набуття досвіду усвідомлення прекрасного, високого мистецтва.	Навчати розмірковувати над творами мистецтва аналізувати, синтезувати, висловлювати свою думку; розрізняти види мистецтва національне, класичне, зарубіжне, сприймати та наслідувати традиції українського народу, частиною якого є дитина старшого дошкільного віку, що позитивно впливає на формування основ критичного мислення дитини	Прогнозоване читання українських казок, оповідань В. О. Сухомлинського; слухання та сприйняття класичної музики («Аве Марія», «Сентиментальний вальс» Ф. Шуберта; «Місячне сяйво» К. Дебюссі; фінали «Угорських рапсодій» Ф. Листа, «Чардаш» В. Монті тощо) української народної музики, сучасних творів для дітей. Експериментування зі звуками, навчання гри на різноманітних музикальних інструментах. Танцювальні вправи, музикальна та музикально-дидактичні ігри. «Світ звуків», «Біля моря», «Лісова галявина», «Проспівай голосні»
Художня коли дитина займається малюванням, аплікацією, ліпленням, конструюванням,	Виховання культури почуттів, культура мислення, культури особистісних міркувань, задоволення природної потреби створювати красу навколо себе, зберігати та охороняти довкілля,	Малювання (гуаш, акварель, крейди тощо): вільне малювання, навчання техніки малювання деталей, тематичне малювання, змальовування предметів тощо.

перетворюючи свої внутрішні образи в реальність, фантазії втілюючи в креативні продукти, інтенсивно формуються мисленнєві процеси.	формування естетичного мислення на сприйняття дитини старшого дошкільного; віку вираз особистісних емоцій, виписк негативних емоцій через дію.	Ліплення (глина, пластилін тощо): вільне ліплення, навчання техніки ліплення, тематичне ліплення. Художній праця (поробки з паперу, картону, поролону, тканини, природного матеріалу). Конструювання з конструктора «LEGO»; різноманітного природнього матеріалу. Малювання до ілюстрацій до музикальних творів, створення колажів, панно, композицій тощо. Малювання ілюстрацій до музикальних творів, створення колажів, панно, композицій тощо Сучасний дитячий дизайн прикрас, одягу, інтер'єру, посуду Елементи арт-терапії: «Намалюй свій настрій», «Перетворення чарівника». малювання пальцями, «Плямографія», техніка «Ебру», «Квітка радості» та малювання в парі через скляний екран та парне малювання; елементи пісочної терапії та ігор з піском
Емоційно-духовна ознайомлення з вічними духовними цінностями та їх усвідомлення, формування духовних ціннісних орієнтацій дитини старшого дошкільного віку	Формування духовних ціннісних орієнтацій дитини на фоні благополучних, позитивних емоцій, вищих почуттів.	«Лінія цінностей», «Головні люди в моєму житті», «Хто скаже останній?», «Соціальні ролі під час обговорення». Експрес-діагностика емоційного стану дитини «Мої почуття» на початку та в кінці заняття, вправи, завдання для моніторингу настрою почуттів дитини. Вправи-ритуали на початку дня, заняття: «Я прийшов», «Хвилинка для привітання», «До зустрічі», «Чарівний клубочок», «Добра тварина», «Дружба починається з усмішки», «Казковий вітерець», «Торбинка сміху». «Легідні ім'я», «Дзеркало», «Встаньте ті, хто...», «Що змінилось», «Мій настрій», «Комплемент», «Руки знайомляться, руки сваряться, руки миряться», «Посмішка мого друга». Вправи на релаксацію «Світ звуків», «Біля моря», «Лісова галявина», «Проспівай голосні»

Додаток Л

Тест В.М. Когана (методика поєднання ознак)



Віковий діапазон. У цьому варіанті (5×5) методика орієнтована на роботу з дітьми віком від 4,5 до 8,5–9 років.

Мета методики. Виявити параметри уваги: утримання уваги, можливості її розподілу за одним, двома або трьома ознаками одночасно, переключення уваги, а також швидкість мислення, гнучкість розумових операцій і здатність до логічного мислення.

Обладнання: набір карток (25 штук) із різнокольоровими плоскими зображеннями геометричних фігур (5 кольорів, 5 простих правильних геометричних форм). Таблиця з розміченими клітинками, де зліва по вертикалі нанесено 5 кольорових зигзагів, фігур, а по горизонталі – 5 відповідних форм.

Інструкція. Для дітей із сформованим і автоматизованим прямим числовим рядом до 30 робота проводиться у чотири етапи. Для дітей, які недостатньо володіють порядковим рахунком – у три етапи.

1-й етап

Дитині подається весь набір карток, складених у випадковому порядку, її просять порахувати їх вголос, складаючи картки на стіл.

Інструкція 1: «Порахуй вголос, скільки тут усіх карток».

Реєструються час, витрачений дитиною на підрахунок, та наявні помилки. Результати заносяться у відповідний розділ протоколу. Якщо дитина не володіє порядковим рахунком, цей етап не проводиться, і на наступних етапах картки не перераховуються.

Примітка 1: Після кожного етапу картки слід ретельно перемішати і скласти стопкою у випадковому порядку.

Примітка 2: Психолог має слідкувати, щоб картки викладалися одну за одною зі стопки, а дитина не вибирала картки за необхідною ознакою. Це умова повинна дотримуватися на кожному етапі.

2-й етап

Дитині знову подається стопка карток, складених у випадковому порядку.

Інструкція 2А: «А тепер знову порахуй картки і одночасно розкладай всі картки підряд у купки за кольором – однакові з однаковими».

Важливо, щоб дитина розкладала всі картки підряд, не вибираючи потрібні за кольором.

Інструкція 2Б: «Ось картки. Почни розкладати їх усі підряд у купки за кольором – однакові з однаковими».

Реєструються час, витрачений на підрахунок, особливості сортування за кольором, наявність груп «дублікатів» та інші допущені помилки. Результати заносяться у протокол.

3-й етап

Дитині подається набір карток, попередньо складених у випадковому порядку.

Інструкція 3: «А тепер знову порахуй картки і одночасно розкладай їх у купки за формою (фігурами), складаючи однакові з однаковими».

4-й етап

На цьому етапі проводиться розкладка карток по таблиці з одночасним порядковим підрахунком усіх карток підряд.

Інструкція 4А: «Перед тобою таблиця. Для кожної картки є лише одне місце» (психолог водить рукою по порожніх клітинках таблиці). «Подивись і скажи, де повинен лежати червоний трикутник» (або інша фігура, на розсуд дослідника, ближче до середини таблиці).

Якщо дитина правильно вказує місце, інструкція продовжується: «Почни розкладати фігурки по таблиці підряд, одночасно рахуючи їх, як до цього».

Для дітей середнього дошкільного віку інколи потрібна більш образна допомога.

Інструкція 4Б: «Подивись – ця таблиця схожа на будинок. У ньому п'ять поверхів. На першому поверсі живуть фігурки чорного кольору» (психолог водить пальцем по «чорному поверсі»). «На другому – зелені фігурки, на третьому – сині і так далі. А це під'їзди. У цьому під'їзді живуть всі кружечки» (психолог пальцем показує вертикально, де мають бути кружки). «У кожної фігурки є свій будиночок – квадратик. Давай знайдемо, де буде жити червоний трикутник» (або інша фігура, ближче до середини таблиці).

Якщо дитина правильно вказує місце, інструкція продовжується: «Розклади всі фігурки по таблиці так, щоб кожна жила у своєму будиночку».

Далі реєструються час підрахунку (якщо дитина володіє відповідним порядковим рахунком), розкладка карток за формою та помилки. Результати заносяться у протокол.

б) Навчальна допомога:

- 2А, 2Б: При непорозумінні інструкції психолог повторює або пояснює її, але наочного навчання не проводиться. Для дітей без автоматизованого порядкового рахунку інструкція подається у скороченому вигляді.

- 3: Якщо дитина не знає поняття «форма», психолог пояснює його на прикладах. Інструкція повторюється, а у протоколі зазначається вид допомоги та особливості сприйняття. Далі реєструються час, витрачений на підрахунок і розкладку за формою, типи помилок та їх кількість.

- 4Б: Якщо дитина не зрозуміла, як розкладати фігурки, фахівець повторює інструкцію і розміщує 1–2 фігурки на потрібні місця, розмірковуючи вголос (навчальна допомога). Після цього всі фігурки збираються і дитині пропонується розкласти самостійно. Якщо і цього разу дитина не розуміє, можна повторити навчання. Якщо завдання залишається недоступним, роботу припиняють із відповідним записом у протоколі.

Аналіз результатів:

При якісному аналізі можливі оцінка мотиваційних характеристик, утримання інструкції, здатності програмувати порядок дій, наявності інерції діяльності та «перенасиченості». Аналіз дозволяє оцінити ширший спектр параметрів: формування довільного компонента діяльності, навчуваність, рівень розвитку просторових уявлень, особливості дрібної моторики тощо.

У здорових дітей від 6–7 років робота виконується із зацікавленістю, помилки епізодичні та швидко виправляються. Працездатність залишається стабільною. Діти легко виправляють помилки самостійно або з мінімальною допомогою.

На 2-му етапі оцінюється здатність розподіляти увагу за двома ознаками (рахунок і сортування за кольором). Типові труднощі: під час сортування «втрачається» рахунок, або рідше – дитина перераховує фігури, не сортує їх за кольором. Це свідчить про недостатність розподілу уваги.

На 3-му етапі оцінюють розподіл і переключення уваги. Типові помилки при недостатньому переключенні: продовження сортування за кольором при інструкції сортувати за формою, втрата рахунку.

4-й етап зазвичай проходить із покращенням якості та швидкості роботи. Опори у вигляді кольорових зигзагів і контурів форм допомагають швидше знайти місце для карток. Ці опори можна розглядати як зовнішній алгоритм дій.

Оцінка результатів:

- Норма для дітей 4,5–5,5 років: виконують завдання повністю (зазвичай без рахунку), легко переключаються між ознаками, розкладають картки після мінімального навчання (3–4 картки розташовує психолог), повторення інструкцій не потрібно, помилки поодинокі.
- Діти 6 років і старше: зазвичай не потребують розгорнутої інструкції для роботи з таблицею; допустиме «втрачання» рахунку при розподілі уваги за трьома ознаками одночасно.
- Від 6–7 років: нормативним є виконання методики повністю з поодинокими швидко виправленими помилками, здебільшого із рахунком, із незначною допомогою на етапі роботи з таблицею.

Форма протоколу

Ім'я _____

Дата тестування _____

Етапи	Час виконання	Помилки
Сортування за кольором		
Сортування за формою		
Об'єднання		

ШКАЛА ВИМІРУ ІНТЕЛЕКТУ Д. ВЕКСЛЕРА (WISC).

Шкали інтелекту Д. Векслера – група найбільш відомих та широко застосованих тестів інтелекту. Розроблені американським психологом Дж. Векслером. Перша шкала інтелекту була розроблена в 1939 році (Шкала Векслер-Бельв'ю). Найбільшу відомість отримали шкали інтелекту для дорослих (WAIS, 1955 р.) та для дітей (WISC, 1949 р.). Існують скорочені варіанти шкали (WIP), що складаються з окремих субтестів повної шкали.

Шкала WAIS призначена для дослідження осіб різного віку., та містить 11 субтестів, які складають вербальну (субтести 1-6) та невербальну (7-11) шкали.

Субтест 1 – “Загальна освіченість”, виявляє запас відносно простих знань. Складається з низки питань про предмети та явища оточуючого світу.

Субтест 2 – “Загальна роздумливість”, оцінює повноту розуміння сенсу виразів, здатність до суджень, розумінню суспільних норм. Складається з завдань, в яких досліджуваному пропонують дати відповідь про свої дії в певних ситуаціях.

Субтест 3 – “Арифметичний субтест”, оцінює концентрацію уваги, легкість оперування числами. Досліджуваному пропонують вирішити серію математичних задач.

Субтест 4 – “Встановлення схожості”, оцінює здатність до формування понять, класифікації, абстрагування, порівняння. Досліджуваний повинен встановити та охарактеризувати схожість між парою понять.

Субтест 5 – “Словниковий субтест”, направлений на вивчення вербального досвіду (розуміння та вміння визначати зміст слів). Досліджуваному пропонується пояснити значення ряду понять.

Субтест 6 – “Повторення цифрових рядків”, направлений на дослідження оперативної пам'яті та уваги. Досліджуваному необхідно прослухати і повторити низку цифр спочатку в прямому, а потім в зворотному порядку.

Субтест 7 – “Завершення картинок”, вивчає особливості зорового сприйняття, спостережливості, здатність відрізнити суттєві деталі. Досліджуваний повинен відшукати на картинках певну деталь, якої не вистачає.

Субтест 8 – “Субтест послідовності картинок”, виявляє здатність до організації фрагментів в логічне ціле, до розуміння ситуації та прогнозування подій. Кожну серію картинок, піддослідний повинен розмістити в певній логічній послідовності.

Субтест 9 – “Субтест кубики Коса”, направлений на вивчення сенсомоторної координації, здатності до синтезу цілого з частин. Досліджуваному пропонують відтворити декілька зразків малюнків (орнаментів) з червоно-білих кубиків.

Субтест 10 – “Субтест складання фігур”, направленість ідентична субтесту 9. Досліджуваному пропонують скласти цілісні фігури з їх розрізнених частин, без вказівки на те, що це може бути.

Субтест 11 – “Шифровка”, вивчає ступінь засвоєння сенсомоторних навичок, уваги. Досліджуваному необхідно вписувати певні символи під відповідні цифри, згідно наведеного ключа.

Шкала інтелекту WISC була запропонована Д. Векслером для оцінки інтелектуального розвитку дітей 5-15 років. На відміну від попередньої шкали, вона містить 12-й субтест невербальної шкали – “Лабіринти”, в якому піддослідному потрібно знайти шлях до виходу в намальованих лабіринтах.

Обробка результатів тесту містить вираховування результатів по вербальним та невербальним субтестам, їх переклад (за допомогою спеціальних таблиць) до шкалірованих оцінок, а тих, в свою чергу, до відповідних коефіцієнтів IQ (вербального, невербального та загального).

Нижче наведений російськомовний варіант дитячої шкали інтелекту Векслера WISC-R.

Субтест 1. Загальна компетентність

Опитування дітей проводиться індивідуально. Кожне запитання читається у запропонованій послідовності. Під час опитування дітям не ставляться наводчії запитання. Якщо дитина дає п'ять неправильних відповідей підряд, експеримент припиняється.

Оцінка відповіді: **1 або 0 балів**.

Максимальна можлива оцінка: **30 балів**.

Інтерпретація результатів:

- 1–9 балів – низький рівень
- 10–15 балів – середній рівень
- 16–30 балів – високий рівень

Тестові запитання та приклади відповідей:

1. Скільки у тебе вух? (Два. Пара.)
2. Як називається цей палець? (Показується вказівний. Відповідь: вказівний.)
3. Скільки ніг у собаки? (4.)
4. Яка тварина більша – собака чи кінь? (Кінь.)
5. Від яких тварин ми отримуємо молоко? (Корова, коза, вівця...)
6. Вранці ми снідаємо, а в обід? (Обідаємо.)
7. Що потрібно зробити, щоб закип'ятити воду? (Поставити на плиту, увімкнути електрочайник.)
8. Вдень світло, а вночі? (Темно.)
9. Небо блакитне, а трава? (Зелена.)
10. Черешні, сливи, яблука... це що? (Фрукти.)
11. Скільки ніжок у сороконіжки? (40.)
12. Скільки днів у тижні? (7.)
13. Назви чотири пори року. (У будь-якому порядку.)
14. Чому перед тим, як проходить потяг, опускають шлагбауми на залізничному переїзді? (Щоб потяг не зіткнувся з машинами, щоб ніхто не потрапив під потяг.)
15. Що таке Київ, Суми, Донецьк, Чернівці? (Міста.)
16. Кого називають Кобзарем? (Т. Шевченка.)
17. Як називається та частина горизонту, де сідає сонце? (Захід.)

18. Малюк корови – це теля, а малюк собака – це...? Малюк вівці – це...? (Цуценя, ягня.)
19. Собака більше схожа на курку чи кішку? Що у них спільного? (На кішку, бо у них по чотири ноги, шерсть, хвіст, кігті; достатньо однієї подібності.)
20. Чому всі машини мають гальма? (Щоб гальмувати на спуску, на повороті, зупинити при загрозі зіткнення, загалом зупинитися.)
21. Чим схожі молоток і сокира? (Інструменти, зроблені з металу і дерева, мають ручки, можна забивати цвяхи.)
22. Для чого людині шлунок? (Для перетравлення їжі.)
23. Що святкують 6 грудня? (День захисника Вітчизни, день св. Миколая.)
24. Футбол, стрибки у висоту, теніс, плавання – це...? (Спорт, фізкультура, спортивні змагання.)
25. Які ти знаєш транспортні засоби? (Назвати 3 наземних, 1 водне, 1 повітряне.)
26. Чим відрізняється стара людина від молоді? (Назвати три ознаки: сиве волосся або лисий, зморшки, часто хворіє, менше фізичної сили, не може працювати або на пенсії, погано бачить та чує.)
27. Чому люди займаються спортом? (Назвати дві причини: бути здоровими, сильними, закаленими, мати гарну фігуру, досягати рекордів.)
28. Чому взимку сонце, але не гріє? (Бо не піднімається високо над горизонтом).
29. Що таке термометр? (Прилад для вимірювання температури.)
30. Як називають брата чи сестру твоєї мами або тата? (Дядько, тітка.)

Субтест 2. «Загальна кмітливість»

Запитання дітям читаються у запропонованій послідовності. Якщо дитина не зрозуміла запитання, його можна повторити ще раз. Суть запитання не пояснюється.

Оцінка відповіді: 2, 1 або 0 балів.

Максимальна оцінка: 28 балів

Інтерпретація результатів:

- 1–7 балів – низький рівень
- 8–13 балів – середній рівень
- 14–28 балів – високий рівень

Тестові запитання та приклади оцінювання:

1. Що потрібно зробити, якщо поріжеш палець? (Правильна відповідь: промити ранку, накласти пластир, т.д.)
 - 2 бали: забинтую, заклею пластирем, оброблю йодом/зеленкою, вимию водою з милом, прижму рану.
 - 1 бал: скажу мамі/вихователі; піду до лікаря; полечу палець.
 - 0 балів: піду додому; буду плакати.
2. Що зробиш, якщо загубиш чужий м'яч (ляльку)? (Правильна відповідь: відшкодувати втрату.)
 - 2 бали: віддам свою річ; постараюсь відшкодувати.
 - 1 бал: спробую знайти; скажу мамі, вона допоможе.

- 0 балів: вибачусь, буду плакати, скажу, що не маю.
3. Що робити, якщо пішли в магазин за хлібом, а його немає? (Правильна відповідь: піти в інший магазин.)
- 2 бали: піду в магазин, куплю печиво, сухарі.
 - 1 бал: повернуся додому і скажу, що в магазині хліба немає; спитаю, що робити далі.
 - 0 балів: піду без хліба; зачекаю до наступного разу.
4. Як поступити, якщо менший хлопчик почне з тобою сваритися? (Правильна відповідь: не вступати у бійку, відійти.)
- 2 бали: скажу, що не хочу робити боляче; поясню, що драться не можна; спробую з ним грати; відведу до мами.
 - 1 бал: скажу йому, щоб не чіпав; попрошу когось зупинити його.
 - 0 балів: дозволю йому битися; не буду нічого робити.
5. Що робити, якщо м'яч під час гри опиниться на дорозі? (Правильна відповідь: дочекаюся червоного світла для машин та заберу.)
- 2 бали: дочекаюся червоного світла для машин та заберу.
 - 1 бал: звернуся за допомогою до батьків скажу працівнику станції, він зупинить поїзд.
 - 0 балів: побіжу негайно заберу, щоб не заважав руху транспорту.
6. Чому краще будувати будинки з цегли, а не з дерева? (Правильна відповідь: міцніше, довговічніше, безпечніше, краща ізоляція.)
- 2 бали: щонайменше два аргументи.
 - 1 бал: один аргумент.
 - 0 балів: інші нечіткі відповіді.
7. Навіщо злочинців тримають у в'язниці? (Правильна відповідь: покарання, ізоляція, урок для інших.)
- 2 бали: два доводи і більше.
 - 1 бал: один довід.
 - 0 балів: нечіткі відповіді.
8. Чому першим рятують жінок і дітей при надзвичайних ситуаціях? (Правильна відповідь: жінки потрібні дітям; у дітей довге життя; фізично слабші.)
- 2 бали: два аргументи і більше.
 - 1 бал: один аргумент.
 - 0 балів: інші відповіді.
9. Чому деякі птахи відлітають до теплих країв восени? (Правильна відповідь: вони харчуються комахами, яких взимку нема; у них нема пуху, щоб зігрітись взимку; гнізда птахів не влаштовані для зимівлі і т.д.)
- 2 бали: два аргументи і більше.
 - 1 бал: один аргумент.
 - 0 балів: інші відповіді.
10. Чому краще віддати гроші благодійному фонду, а не безпосередньо на вулиці?
- 2 бали: два аргументи і більше.
 - 1 бал: один аргумент.

- 0 балів: інші відповіді.

11. Чому, обираючи президента, потрібно влаштовувати голосування?

- 2 бали: два аргументи і більше.
- 1 бал: один аргумент.
- 0 балів: інші відповіді.

12. Чому в одязі використовується бавовна?

- 2 бали: два аргументи і більше (міцний, зручний, гігієнічний, добре фарбується).
- 1 бал: один аргумент.
- 0 балів: нечіткі відповіді.

13. Для чого обирають депутатів Верховної Ради?

- 2 бали: два аргументи і більше (представницький орган, контроль уряду, відповідальні чиновники).
- 1 бал: один аргумент.
- 0 балів: нечіткі відповіді.

14. Чому потрібно завжди виконувати обіцянки?

- 2 бали: два аргументи і більше (довіра, взаємовідносини, честь).
- 1 бал: один аргумент.
- 0 балів: нечіткі відповіді.

СУБТЕСТ 3.

Інструкція: дитину просять вирішити низку завдань. Завдання зачитуються випробовуваному вголос, На рішення кожної задачі відводиться строго певний час, після закінчення якого тестування припиняється. У завданнях 1-3 використовуються кубики Коса. При трьох неправильних відповідях підряд тестування по субтесту припиняється. Відповіді оцінюються в 0-1 балів. Максимальна кількість балів – 16.

1. Розташуйте 9 кубиків в ряд перед випробовуваним і попросіть пальцем злічити їх усі (45 сек.).

2. Розташуйте 9 кубиків в ряд перед випробовуваним і скажіть: «Прибери усі кубики окрім чотирьох, залиш 4 кубики». (45 сек.).

3. Розташуйте 9 кубиків в ряд перед випробовуваним і скажіть: «Тепер прибери усі кубики окрім семи, залиш 7 кубиків». (45 сек.).

4. Якщо я розріжу яблуко навпіл, то скільки частин отримаю? (30 сек., 2).

5. У Вані було 4 гривні, а мама дала йому ще 2. Скільки гривень у Вані? (30 сек., 6).

6. У Толі було 5 кульок, і він купив ще 4 кульки. Скільки всього кульок у Толі? (30 сек., 9).

7. У кіоску було 10 газет, 6 газет продали. Скільки газет залишилося? (30 сек., 4).

8. Кожен зошит коштує 3 гривні. Скільки коштує 3 зошити? (30 сек., 9).

9. У продавця було 8 пляшок молока, 6 з них він продав. Скільки пляшок залишилося? (30 сек., 2).

10. У Кості було 7 яблук, він з'їв 3. Скільки яблук залишилося? (30 сек., 4)

Маша мала 6 олівців, а тато дав ще 5. Скільки всього олівців у Маші? (30 сек., 11)

11. Якщо я відріжу від шоколадки половину, а потім ще половину залишку, скільки частин вийде? (30 сек., 4)
12. У кошику лежать 5 бананів і 3 апельсини. Скільки всього фруктів у кошику? (30 сек., 8)
13. У Андрія було 10 гривень. Він купив шоколад за 4 гривні. Скільки гривень залишилося? (30 сек., 6)
14. У бабусі було 12 печив, 5 вона віддала онукові. Скільки печив залишилося? (30 сек., 7)
15. Якщо скласти числа 2, 5 і 3, скільки вийде? (30 сек., 10)
16. В саду було 9 грушевих дерев і 6 яблуневих. Скільки всього дерев у саду? (30 сек., 15)

СУБТЕСТ 4.

Інструкція: дитину просять дати відповіді на низку запитань. Відповідь оцінюється в 2-1-0 балів, залежно від повноти відповіді. Випробування припиняється після 3 неправильних відповідей підряд.

«Заверши те, що я тобі зараз скажу»:

1. Лимони – кислі, а цукор ...(солодкий).
2. Ти ходиш ногами, а кидаєш ...(руками).
3. Хлопчики зростають в чоловіків, а дівчатка в ...(жінок).
4. Ніж і шматок скла обоє ...(гострі).
5. Слива – персик (Приклад оцінки : 2 бали – вони є фруктами; 1 бал – вони круглі, у них є кісточка, 0 балів – вони маленькі, смачні тощо).
6. Кішка – мишка.
7. Пиво – вино.
8. Рояль – скрипка.
9. Папір – вугілля.
10. Кілограм – кілометр.
11. Ножиці – сковорідка.
12. Гора – озеро.
13. Сіль – вода.
14. Свобода – справедливість.
15. Перший – останній.
16. 49 – 121.

СУБТЕСТ 5.

Інструкція: дитину просять пояснити значення нижченаведених слів. Завдання оцінюються в 2-1-0 балів, залежно від повноти відповіді. Якщо хоч би в одному із завдань 6-10 він дає відповідь, що оцінюється в 2 бали, йому автоматично нараховуються бали за завдання 1-9. Якщо в цих завданнях він не дає повноцінної відповіді (на 2 бали) – повернутися до попередніх завдань. Дослідження припиняється при п'яти неправильних відповідях підряд. Максимальна кількість балів – 80.

1. Велосипед (Приклад оцінки : 2 бали – засіб пересування, на ньому їздять, крутять ногами, у нього є кермо тощо; 0 балів – з нього падають, мені збираються купити велосипед тощо).

2. Ніж.
3. Капелюх.
4. Лист.
5. Парасолька.
6. Подушка.
7. Цвях.
8. Віслюк.
9. Хутро.
10. Алмаз (Приклад оцінки : 2 бали – коштовний камінь, 1 бал – він дорогий, виблискує на сонці, 0 балів – камінь, алмазне кільце).
11. З'єднати.
12. Лопата.
13. Меч.
14. Неприємність.
15. Хоробрий.
16. Нісенітниця.
17. Герой.
18. Азартна гра.
19. Нітрогліцерин.
20. Мікроскоп.
21. Долар.
22. Байка.
23. Купол.
24. Шпигунство.
25. Строфа.
26. Ізолювати.
27. Блискітки.
28. Харакірі.
29. Відступити.
30. Нещастя.
31. Баласт.
32. Катакомби.
33. Близький.
34. Богомол.
35. Венера.
36. Асептика.
37. Рухомість.
38. Інертний.
39. Нехтувати.
40. Лихословити.

СУБТЕСТ 6.

Інструкція до першої частини субтесту. Дитині говорять: «Зараз я назву тобі низку цифр. Слухай їх уважно, а коли я закінчу, повтори їх у тому ж порядку». Потім – прочитати слова з лівої колонки (швидкість – 1 слово в секунду). Якщо випробовуваний правильно відтворив порядок цифр, йому нараховують 1 бал і переходять до наступного ряду. Якщо він відтворений невірно – дати такий же ряд з правої колонки (якщо і він відтворюється невірно, випробування припинити). Максимальна кількість балів – 9 балів.

Основний ряд	Дубль-ряд
3,8,6	6,1,2
3,4,1,7	6,1,5,8
8,4,2,3,9	5,2,1,8,6
3,8,9,1,7,4	7,9,6,4,8,3
5,1,7,4,2,3,8	9,8,5,2,1,6,3
1,6,4,5,9,7,6,3	2,9,7,6,3,1,5,4
5,3,8,7,2,4,6,9,1	4,2,6,9,1,7,8,3,5

Інструкція до другої частини субтесту: «Тепер я назву тобі нові цифри, але цього разу ти повинен їх повторити з кінця, тобто назвати їх в зворотньому порядку. Наприклад 2 і 7 – 7 і 2». За кожну правильну відповідь –1 бал. При невдачі в основному завданні, дати дубль-ряд (випробування припинити, якщо і він відтворений невірно). Максимальна кількість балів – 8.

Основний ряд	Дубль-ряд
2,5	6,3

5,7,4	2,5,9
7,2,9,6	8,4,9,3
4,1,3,5,7	9,7,8,5,2
1,6,5,2,9,8	3,6,7,1,9,4
8,5,9,2,3,4,2	4,5,7,9,2,8,1
6,9,1,6,3,2,5,8	3,1,7,9,5,4,8,2

СУБТЕСТ 7.

Інструкція: «Зараз я покажу тобі декілька картинок, на кожній з яких пропущена якась частина. Скажи мені, що саме пропущено». Картка показується не більше 15 секунд. Якщо на перші дві картки дитина не відповідає, можна пояснити, починаючи з 3-ьої картки. При чотирьох неправильних відповідях підряд випробування припиняється.

СУБТЕСТ 8.

Інструкція: дитину просять розставити картинки в необхідній послідовності. Дітям спочатку надаються картинки А, В, С, D («Собака», ліміт – 75 сек.; «Мати» – 75 сек.; «Потяг» – 60 сек.; «Зважування» – 45 сек.). Завдання оцінюються в 2-1-0 балів. При двох неправильних відповідях підряд випробування припиняється.

При оцінці необхідно врахувати, що завдання 3-7 мають альтернативні варіанти відповідей. Випробування припиняється при двох неправильних відповідях підряд. У наведеній таблиці зазначаються оцінки за рішення завдань залежно від зайнятого часу.

Завдання	Ліміт (сек.).	Бали в залежності от часу (сек.)			
		4	5	6	7
«Пожежа»	45	16-45	11-15	6-10	1-5
«Злодій»	45	16-45	11-15	6-10	1-5
«Фермер»	45	16-45	11-15	6-10	1-5
«Пікнік»	45	16-45	11-15	6-10	1-5
«Соня»	60	21-60	16-20	11-15	1-10
«Садівник»	75	31-75	21-30	16-20	1-15
«Дош»	75	31-75	21-30	16-20	1-15

СУБТЕСТ 9.

Інструкція: перед випробуванням викладаються кубики Коса так, щоб верх був одного кольору, і просять викласти орнамент, який зображено на картці.

За рішення з 1-ої спроби нараховується 2 бали, з 2-ої спроби – 1 бал; при цьому автоматично нараховується 4 бали за завдання А-В. Після цього можна переходити до завдань 1-7. При двох помилках підряд випробування припиняється. У наведеній таблиці зазначаються оцінки за рішення завдань 1-7 залежно від зайнятого часу.

СУБТЕСТ 10.

Інструкція: дитину просять «скласти усі деталі разом». Кожна складена фігура оцінюється залежно від витраченого часу, а також від типу допущених помилок.

Типові помилки у фігурах:

- «Людина» – переплутані ліва і права ноги – 3 бали;
 – ноги перевернуті – 3;
 – ноги приєднані до рук – 2;
 – немає ніг – 2;
 – зібраний тільки тулуб – 1.

Завдання	Ліміт (сек)	Бали			
		4	5	6	7
1	75	21-75	16-20	11-15	1-10
2	75	21-75	16-20	11-15	1-10
3	75	26-75	21-25	16-20	1-15
3	75	21-75	16-20	11-15	1-10
5	150	66-150	46-65	36-45	1-35
6	150	81-150	66-80	56-65	1-55
7	150	91-150	66-90	56-65	1-55

- «Кінь» – перевернутий живіт – 5 балів;
 – немає живота – 4;
 – ноги переплутані – 4;
 – перевернуті і живіт, і ноги – 3;
 – переплутані передні і задні частини – 2;
 – немає живота, переплутані ноги – 2;
 – з'єднання двох частин – 1.
 «Обличчя» – перевернуте око – 5 балів;
 – немає деталей з волоссям – 5;
 – немає носа – 4;
 – немає рота і підборіддя – 4;
 – неправильне приєднання волосся – 1;
 – немає нічого, окрім приєднання до обличчя підборіддя – 1.
 «Авто» – за пропуск цілісного вертикального сегменту – знімається 2 бали;
 – пропуск одного елементу – знімається 1 бал;
 – правильне з'єднання двох елементів – зараховується 1 бал.

Фігура	Ліміт (сек.).	Бали в залежності від часу (сек.).					
		4	5	6	7	8	9
Людина	120	21-120	6-20	11-15	1-10	---	---
Кінь	180	---	---	31-180	21-30	16-20	1-15
Обличчя	180	---	---	71-180	46-70	36-45	1-15
Автомобіль	180	---	---	46-180	31-45	26-30	1-15

Додаток Н

Тематична програма педагогічних тренінгів з критичного мислення для педагогів

Тематика та план занять	Мета та завдання	Методи та прийоми
1. Вступ до тренінгу з критичного мислення: „Чи готові ми до розвитку критичного мислення?“ 1.1. Привітання „Мої очікування від тренінгу“ 1.2 „Доброго дня! Зустрічайте – це я вихователь-мислитель!“ 1.3. Вправа „Правила нашої групи критичних мислителів“ 1.4. Вправа „Професійні якості вихователя мислителя“ 1.5. Рефлексія заняття	Засвоювати прийоми ефективного спілкування, з'ясовувати рівні готовності учасників тренінгу до розвитку критичного мислення. Створювати позитивне ставлення до роботи під час тренінгу, усувати бар'єри в комунікації. Розвивати навички самопрезентації, налагоджувати позитивний настрій у групі, розкривати індивідуальну неповторність, бажання ефективної кооперації, критично осмислювати дійсність. Затверджувати, прийняття правил групи як фундамент подальшої роботи. Створювати умови для комунікації, кооперації, розвивати критичне та креативне педагогічне мислення. Визначати враження кожного учасника до спільної діяльності в тренінгу.	Вправи, обговорення, рефлексія, обговорення, робота в групах, дискусія. Бесіда, інтерв'ю, гра, рефлексія. Самопрезентація, розповідь. Форми: реклама, оголошення в соціальних мережах, створення відеороликів пісня, вірш, афоризм. Обговорення, робота в групах, групова дискусія. Розповідь, казка, притча, історія, рефлексія, вправи. Вправи, групова дискусія: „Чи готові ми до розвитку критичного мислення?“
Тематика та план занять	Мета та завдання	Методи та прийоми

2. «Критичне мислення: що це?» 2.1. Привітання вправа „Асоціація” 2.2. Міні-лекція презентація „Критичне мислення – основна навичка людини ХХІ століття” 2.3. Презентація міні-проектів: „Критичне мислення у педагогічній діяльності”, „Комунікація, кооперація, креативність як взаємопов’язані з критичним мисленням навички людини сьогодення” 2.4. Вправа „Портрет сучасного вихователя, який володіє критичним мисленням” 2.5. Вправа „Я-критично мислячий вихователь” 2.6. Рефлексія заняття	Накреслити основні ознаки критичного мислення, з’ясувати сутність та структуру, категорії «критичне мислення»; створити портрет вихователя, який володіє критичним мисленням. Формувати почуття відповідальності, створювати доброзичливу атмосферу для роботи. Ознайомлювати зі структурою критичного мислення як психолого-педагогічної категорії, мотивувати до вдосконалення та розвитку. Проаналізувати та виокремити причини успішності в діяльності вихователя -мислителя. Визначати основні знання, уміння, навички, якими повинен володіти вихователь На основі попереднього аналізу усвідомити закономірності розвитку критичного мислення. Проаналізувати ставлення учасників до розвитку	Вправи, дискусії, аналіз ситуацій, рефлексія. Діалог, бесіда, рефлексія вправи. Актуалізація опорних знань, кульмінаційна побудова лекції, риторичні питання, прийом „інтрига”. Робота в мікрогрупах, аналіз, презентація результатів. Колаж, робота в групах, презентація стендових плакатів. Індивідуальна письмова робота. Мозковий штурм.
---	--	--

	критичного мислення, до роботи в групі.	
3. «Опановуємо форми евристичної комунікації та рефлексії»	Удосконалювати навички рефлексії індивідуальної педагогічної діяльності; Коректувати свої педагогічні дії, накреслювати перспективи подальшого розвитку критичного мислення.	Вправи, обговорення індивідуальна робота, робота в групах.
3.1. Привітання: вправа „Комплімент”	Мотивація вихователів до подальшої роботи, розкрити значущість компліментів для формування позитивної самооцінки як основи критичного мислення та успіху.	Співбесіда. Форми: подарунок, комплімент, лист тощо.
3.2. Вправа „Презентація свого уявлення про критичне мислення та досвід застосування його на практиці”	Отримувати інформацію про професійні успіхи учасників тренінгу. Аналізувати індивідуальну мисленнєву діяльність.	Обговорення, презентація.
3.3. Вправа на рефлексію „Що мені потрібно зробити щоб розвинути критичне мислення?”	Накреслити шляхи особистісного професійного та інтелектуального зростання, скласти план самовдосконалення перспективи розвитку. Удосконалювати вміння оптимістично прогнозувати свій подальший мисленнєвий та професійний розвиток. Аналізувати ефективність проведеного заняття.	Заповнення таблиці (письмово, індивідуально).
3.4. Вправа „Моє критичне мислення через 1-2 роки ”.		Співбесіда. Проектувальне малювання.
3.5. Вправа на аутогенне тренування.		Психогімнастика.
		Тестування „Атмосфера в групі”.

3.6. Рефлексія заняття		
Тематика та план занять	Мета та завдання	Методи та прийоми
4. «Використання теорії аргументації в сучасному світі» 4.1. Привітання „Я прийшов до тебе з привітанням” 4.2. Вправа „Оволодіння формами евристичної комунікації” 4.3. Вправа: „Як провести дебати, полеміку, диспут?” 4.4. Вправа: „Осяяння креативності”	Переосмислювати процеси та закономірності комунікативної взаємодії, кооперації та аргументації. Розвивати потенційні можливості та здібності до аналізу, синтезу, узагальнення. Відпрацьовувати педагогічну техніку впровадження теорій та моделей аргументації (логічні; риторична, діалектична) вихователя в ситуаціях невизначеності. Включати всіх учасників в активну роботу, установлювати позитивний контакт з аудиторією, відібрати способи звертання до учасників тренінгу. Формувати вміння знімати емоційну напругу перед виступом, знімати м'язову напругу. Оволодівати прийомами педагогічної атракції та реалізовувати у педагогічній діяльності. Розвивати харизматичні якості особистості. Мотивувати до творчого інсайту, самореалізації та професійної самоактуалізації	Вправи, психогімнастика, рефлексія, обговорення. Конкурс, креативний початок батьківських зборів. Аутотренінг, проєктувальне малювання. Аналіз педагогічних ситуацій, рольові ігри, рефлексія. Аутогенне тренування, рефлексія. Рольова гра.

4.5. Вправа: „Ефект першого враження”. 4.6. Рефлексія	Формування вміння впливати на аудиторію колег та батьків з урахуванням образу вихователя. Проаналізувати ефективність комунікативної взаємодії.	Аукціон креативних ідей.
Тематика та план занять	Мета та завдання	Методи та прийоми
5. «Якісне мислення: як формувати?» 5.1. Оцінка свого рівня критичного мислення 5.2. Модель стресу (використання комп’ютерної презентації). 5.3. Вправа „Мій досвід критичного мислення”	Аналізувати механізми мислення, вчитися переосмислювати свою педагогічну діяльність, поглиблювати знання про закономірності мислення, його специфіку Аналізувати індивідуальну реакцію на досвід прояву критичного мислення в педагогічній діяльності, отримувати зворотний зв’язок. Поглиблювати знання про природу та закономірності критичного мислення. Обмінюватися враженнями, виявляти індивідуальні шляхи формування критичного мислення. Переосмислювати теоретико-прикладні й	Психогімнастика, аутотренінг, обговорення, обмін досвідом. Анкетування. Експрес-лекція. Робота в четвірках. Обговорення.

5.4. Вправа: „Методи логічного мислення” 5.5. Прийоми аналізу свого психічного стану 5.6. Рефлексія заняття: „Мій досвід педагогічної рефлексії”	практичні питання критичного мислення в професійному житті. Навчати учасників м’язової релаксації, самонавіювання, знаття емоційної напруги. Аналізувати індивідуальні враження від занять.	Керована дискусія. Аутотренінг. Експрес-опитування.
6. «Критичне мислення чи догматичне мислення в сучасному світі?» 6.1. Вправа „Привітання мислителів” 6.2. Інновації в розумінні критичного мислення в дошкільній педагогіці, порівняння з догматичним мисленням (якісне мислення та неякісне мислення за Паулем; критичне мислення, догматичне мислення) 6.3. Вправа: „Основні навички самовдосконалення критичного мислення”(інтерпретація, аналіз, умовивід, оцінка,	Ознайомлювати з інноваційними методами та прийомами опанування критичним мисленням, шляхами досягнення успіху. Відобразити свій настрій та готовність працювати в групі. Ознайомлювати слухачів з останніми ефективними світовими педагогічними інноваціями та їхніми впливом на дошкільну педагогіку Представити інноваційні методи та прийоми роботи зі своєю групою (інструкцію додається). Аналізувати уявлення про основні навички самовдосконалення критичного мислення.	Вправи, дискусії, робота в групах. Проектувальне малювання. Демонстрація відеосюжету, комп’ютерна презентація, експрес-лекція. Робота в групах, обговорення. Дискусія. Експрес-опитування.

пояснення, саморегулювання) 6.4. Презентація результатів групової праці 6.5. Рефлексія заняття: „Питання до самого себе” 6.6. Вправа: „Оцінка нашої роботи”	Проаналізувати свою діяльність під час заняття. Комплексно оцінити діяльність учасників.	
7. «Критичне мислення: інноваційні технології формування у дошкільника» 7.1. Привітання „Посмішка” 7.2. Вправа „Довіра” 7.3. Вправа „Тренуємо наші реакції” 7.4. Вправа: „Технології, методи, прийоми формування основ критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку”	Проаналізувати різноманітні технології критичного мислення для дітей старшого дошкільного віку, оволодіти ефективними прийомами формування критичного мислення, удосконалювати вміння виступати та триматися перед батьківською аудиторією. Удосконалювати використання посмішки як засобу педагогічно ефективного спілкування. Розвивати міжособистісну довіру, розширювати сенсорну свідомість. Навчитися користуватися різними прийомами ефективного спілкування під час взаємодії „вихователь – батьки”. Проаналізувати, змоделювати технології, методи, прийоми формування основ критичного мислення. Розкрити методи та прийоми формування основ критичного	Вправи, дискусії, експрес-опитування, рефлексія. Вправа. Робота в діадах. Робота в групах, аналіз педагогічних ситуацій. Міні-лекція + відеоролики до неї. Рольові ігри.

7.5. Вправа: „Вирішуємо проблемну ситуацію з дитиною разом” 7.6. Вправа: „Креативний салон критичного мислення ” 7.7. Рефлексія: „Мої улюблені методи та прийоми критичного мислення для дітей старшого дошкільного віку”	Презентувати метод, прийом, критичного мислення який більш всього сподобався. Проаналізувати свою діяльність та свій стиль спілкування на тренінговому занятті.	Творча робота, аналіз, презентація. Колаж Експрес-опитування.
8. «Як розпізнати дезінформацію: фактчекінг, як він працює?» 8.1. Привітання „Книга рекордів вихователя- мислителя” 8.2. Тестування: „Чи можете Ви розрізнити фейки у соц. мережах?”	Вчитися розпізнати дезінформацію, ефективно розв’язувати маркери маніпуляцій та фейків, визначати механізми та способи захисту від маніпулювання. З’ясовувати як навчалися використовувати досвід критичного мислення. Ознайомлювати з індивідуальним досвідом подолання та маніпуляцій в повсякденному житті, психологічне налаштування учасників на подальшу роботу. Засвоювати фактчекінг, як дієвий метод перевірки фактів	Вправи, інсценізації, рольові ігри, обговорення, рефлексія. Співбесіда. Письмова робота. Експрес-лекція.

8.3. Як визначати потенційну корисну інформацію в інтернеті? 8.4. Вправа: „Театр когнітивних маніпуляцій” 8.5. Вправа: „Ігри сучасних соцмереж” 8.6. Рефлексія: „Опитувальник”	Визначати види маніпуляцій та когнітивних викривлень. Формувати способи реагування на маніпулятивні факти в інтернеті. Оцінювати тренінги та індивідуальних педагогічні реакції на нього.	Рольова гра, аналіз педагогічних ситуацій. Акваріум. Інсценізація. Письмові відповіді.
9. Креативна лабораторія критичного мислення 9.1. Привітання „Інтелектуальна розминка” 9.2. Вправа „Три етапи технології розвитку критичного мислення” 9.3. Вправа: „Стратегія формування критичного мислення дітей старшого дошкільного віку: як діємо?” 9.4. Експертна оцінка	Закріплювати прийоми досягнення успіху, отриманих умінь та індивідуального досвіду критичного мислення. Визначати групову згуртованість та емоційного настрою кожного учасника. Формувати уявлення про технології розвитку критичного мислення у дітей старшого дошкільного віку. Збагачувати педагогічній досвід учасників, формування навички складання методичних рекомендацій. Проаналізувати результати попередньої вправи.	Дискусія, ігрове моделювання, колаж. Гра. Презентація етапів в діадах або групах, дискусія, групова робота. Складання методичних порад, робота в групах. Аналіз, обговорення.

9.5. Вправа: „Оцінка очікувань від тренінгу: „Які у нас результати?”	Проаналізувати зміни, які відбулися в учасників під час тренінгів.	Бесіда, аналіз карток очікувань.
9.6. Етюд „Розлучаємося, але не прощаємося...”	Отримати інформацію, щодо змін тих властивостей і станів учасників, їх професійної й особистої динаміки саморозвитку.	Ігрове тестування.

Додаток Р

Приклади конспектів інтелектуально- інтегрованих групових занять з формування основ критичного мислення дітей старшого дошкільного віку

Заняття № 1

Маленькі розумники міркують

Мета: створення позитивної, доброзичливої атмосфери взаємодії; мотивації для подальшої роботи з формування основ критичного мислення; розвиток уявлень про таку цінність як доброта; розвиток комунікативності, доброзичливості, емпатії; формування вміння висловлювати та відстоювати свою точку зору.

Обладнання: картки із зображенням емоцій; піктограми з емоціями; кольоровий папір (блакитний аркуш на кожну дитину); клей; кольорові олівці (чи палички).

План заняття

I Інтелектуальний виклик (проводиться як актуалізація та мотивація на подальшу діяльність, як інтелектуальна розминка)

1. Ритуал «Привітання маленьких розумників»

Мета: створення позитивного настрою, заохочення до подальшої взаємодії та інтелектуальної роботи.

Хід проведення: вихователь пропонує дітям привітатись різними способами. Діти по черзі вітаються з один одним за допомогою рукостискання, «дай п'ять», «плече об плече», вітаються кінчиками носиків, ступнями ніг, спинами тощо.

2. Вправа «Піраміда передбачень» (ігрова, комунікативно-мовленнєва діяльність)

Мета: формування умінь створювати гіпотези, фантазувати, вигадувати захопливі історії, де є не тільки фантастичний розвиток подій, а й логічна розв'язка розвитку емоційно-вольової сфери в дітей; опора на спостереження реального життя.

Хід проведення: діти по черзі придумують наслідки фантастичних припущень, а вихователь записує (малює) їх на дошці. Приклади фантастичних припущень «Якщо б люди могли літати?» «Щоб було якщо всі коти зникли?», «Що б було якщо усі моря висохли?», Щоб було якби усі дорослі зникли?»

II Усвідомлення (отримання нової інформації, її осмислення, включення до системи знань)

3. Прийом «Лінія цінностей» (Емоційно-духовна, ігрова, комунікативно-мовленнєва діяльність)

Мета: усестороннє розглядання неоднозначного питання, усвідомлення дітьми свого ставлення до цього питання; створення позитивного настрою, розвиток емпатії, доброзичливості, комунікативності, позитивної самооцінки.

Хід проведення: діти разом з вихователем працюють над вирішенням питання, яке не має однозначної відповіді; вчаться вислуховувати думки інших

дітей, відстоювати свою точку зору, навіть якщо з дітьми не погоджуються; комікувати без агресії. Діти старшого дошкільного віку повинні усвідомити, що іноді нема однозначних відповідей на деякі питання, не треба приєднуватися до точки зору, навіть коли це точка зору більшості. «Чи завжди треба бути добрим?» – це питання, наприклад, яке може поставити вихователь. Дитина старшого дошкільного віку може пригадати випадки з свого життя, педагог теж може підтримати дитину на цьому етапі. Може виникнути питання, що треба робити щоб не прийняти доброту за слабкість тощо.

4. Арт-терапевтична вправа «Маленький розумничок» під музику В. Монті «Чардаш» (Сенсорно-пізнавальна, художня, мистецька діяльність)

Мета: розвиток органів чуття, виховання культури відчуття, зняття агресивних станів, тривоги за допомогою м'язової фіксації; розвиток дрібної моторики та створення нових нейронних зв'язків.

Хід проведення: дітям необхідно розірвати на маленькі шматочки (чим шматочки менше – тим краще) блакитний аркуш кольорового паперу і приклеїти отримані шматочки на не розфарбований трафарет «маленького розумничка».

III. Рефлексія заняття (на цьому етапі діти формують свою позицію, точку зору, ставлення. Можна запропонувати відобразити графічно, схематично, різними кольорами, робота з піктограмами)

Мета: переосмислення, створення уявлення про проблему на основі набутих знань

Вправа «Мій настрій»

Мета: діагностика емоційного стану кожної дитини.

Хід проведення: дітям пропонуються піктограми з різними емоціями; вихователь пропонує дітям обрати, яка піктограма відповідає їхньому настрою.

5. Підведення підсумків та ритуал прощання

Мета: завершення заняття;

Хід заняття: діти стають у коло, тримаючись за руки та дивлячись по черзі один одному в очі, передають усмішку, а потім разом промовляють: «Дякуємо, до побачення, маленькі розумнички»

! Ритуали – важлива частина всіх занять; вони допомагають дітям зблизитись, налаштуватись на роботу, формують певні рамки для самоконтролю; за допомогою повторення ритуалу можна закріпити в дітей позитивні почуття та бажані якості. Краще ритуали не змінювати (їх можна модифікувати – за складністю або темою).

Заняття № 2

Маленькі розумники знаходять вихід з незвичної ситуації

Мета: створення позитивної, доброзичливої атмосфери взаємодії; мотивації для подальшої роботи з формування основ критичного мислення; формування спостережливості, допитливості, відточування операцій аналізу, синтезу. Вміння міркувати та діяти в несподіваній ситуації; розвиток комунікативності, доброзичливості, емпатії; формування вміння висловлювати та відстоювати свою точку зору.

Обладнання: картки із зображенням емоцій; піктограми з емоціями; картки, що викликають асоціації; клей; шість капелюхів різного кольору.

План заняття

I Інтелектуальний виклик (проводиться як актуалізація та мотивація на подальшу діяльність, як інтелектуальна розминка)

1. Мій настрій

Мета: діагностика емоційного стану на початку заняття.

Хід проведення: дітям пропонуються піктограми з різними емоціями; вихователь пропонує дітям обрати, яка піктограма відповідає їхньому настрою.

2. Гра «Покажи по-різному» (ігрова, комунікативно-мовленнєва діяльність)

Мета: ознайомлення з протилежностями, розвиток операцій аналізу, синтезу, уваги.

А. Темно—світло. Діти йдуть по колу. Ведучий говорить: «Зараз ми будемо проходити ліс. Якщо я скажу, що темно, ви будете продовжувати йти з закритими очима, а якщо світло, то з відкритими. Той хто відкриває (закриває) очі не вчасно, виходить з гри».

Б. Швидко – повільно. Ведучий говорить: «Уявіть, що ви поспішаєте у подорож. Вам треба встигнути на потяг. Ви можете йти швидко або повільно. Покажіть, як ви будете йти швидко, як повільно. А зараз будьте уважні, по моїй команді ви повинні йти або швидко, або повільно».

3. Гра «Що підходить?» (ігрова, комунікативно-мовленнєва діяльність)

Мета: формування асоціативного мислення, короткочасної пам'яті.

Розкладають картки з різними зображеннями: квітка, ліжко, стіл, кубики, гребінець. Потім називають слова: свято, сон, обід, гра, волосся. Дитина має підібрати картки, що викликають у неї асоціації з цими словами. Після цього слід показати дитині обрані картки; а вона має відтворити слова, які потрібно було запам'ятати через асоціації.

II Усвідомлення (отримання нової інформації, її осмислення, включення до системи знань)

4. Вправа «Чомучка» (ігрова, комунікативно-мовленнєва діяльність)

Мета: розвиток критичного, логічного мислення, уваги.

Повторіть назви посуду: тарілка, лопата, каструля, ніж.

Скільки ніг у карася?

Скільки крил у лісового кабана?

Скільки рогів в індика?

Скільки рук в їжака?

Скільки олівців у порожній коробці?

5. Метод «Шість капелюхів мислення» (Емоційно-духовна, ігрова, комунікативно-мовленнєва діяльність).

Мета: розглядання ситуації з різних точок зору.

Хід проведення: розгляд різних точок зору та вибір найкращих варіантів в результаті чого діти починають діяти конструктивно. Капелюхи різного кольору символізують різні види мислення, які можна свідомо задіяти для вирішення проблеми. Вихователь та діти надягають різні капелюхи для того, щоб спільно вирішити проблему. Залежно від кольору капелюха педагог ставить запитання, відповідь а яке шукають усі разом.

Наприклад, проблемна ситуація: дівчинка пішла в ліс біля будинку та заблукала.

1). **Білий капелюх** (факти) використовують для того, щоб звернути увагу на інформацію («Що ми знаємо?»).

2). **Жовтий капелюх** (оптимізм) використовують для пошуку позитивного в явищі або предметі («Що в цьому хорошого?»).

3). **Чорний капелюх** (критика) використовують, щоб висловити сумніви, побоювання, застереження («Що може піти не так?»).

4). **Червоний капелюх** (емоції) використовують для висловлення свого ставлення до питання, що обговорюється («Що я відчуваю щодо проблеми?»).

5). **Зелений капелюх** (креативність) використовують для творчого пошуку або альтернативних рішень, нових ідей («Що ще можна зробити, щоб допомогти дівчинці?»).

6). **Синій капелюх** (управління процесом), використовують, аби узагальнити все, що дізналися, або ж визначити проблему («Що дізналися нового сьогодні?»).

6. Дихальна гімнастика «Сонячна лісова галявина» (з хустинкою в руках під музичний супровід Й. Штрауса «Казки віденського лісу»; сенсорно-пізнавальна, мистецька діяльність)

Мета: гармонізувати загальний стан дітей; навчити навичок саморегуляції за допомогою дихання; зняти психоемоційну наругу та тривожність.

Хід вправи: вихователь пропонує дітям здійснити подорож на чудову лісову галявину.

Яка чудова сонячна галявина, лине духмяний квітковий запах!

(підняти руки вгору – в сторони, вдихнути через ніс, видихнути, опустити руки)

Подув теплий вітерець.

(вдих носом, видих зі звуком «ш-ш-ш!»)

Прилетіли метелики.

(руки через сторони вгору – вдих носом, плавні рухи руками вниз, присісти, вдих через рот)

Закувала зозуля.

(тривалий вдих, видих: «Ку-ку-ку»)

Збираємо чарівний букет квітів

(присісти, «зірвали квітку» (підняли хустинку) – вдих, понюхати – тривалий видих) – декілька разів.

Назбирали квітів – повертаємось.

(діти піднімаються)

ІІІ. Рефлексія заняття (на цьому етапі діти формують свою позицію, точку зору, ставлення. Можна запропонувати відобразити графічно, схематично, різними кольорами, робота з піктограмами)

7. Вправа «Мій настрій» та «Що мені сподобалося?»

Мета: діагностика емоційного стану на момент завершення заняття.

Хід проведення: дітям пропонуються піктограми з різними емоціями; психолог пропонує дітям обрати, яка піктограма відповідає їхньому настрою.

Заняття № 3

Маленькі розумники порівнюють та узагальнюють

Мета: створення позитивної, доброзичливої атмосфери взаємодії; мотивації для подальшої роботи з формування основ критичного мислення; формування готовності до вільного висловлення своєї думки, висловлення аргументів, ідей, припущень; розвиток комунікативності, доброзичливості, емпатії; формування вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати, систематизувати, вести полеміку, слухати.

Обладнання: картки із зображенням емоцій; піктограми з емоціями; набори для пісочної терапії; клей; кольорові олівці (чи палички).

I. Інтелектуальний виклик (проводиться як актуалізація та мотивація на подальшу діяльність, як інтелектуальна розминка).

1. Мій настрій

Мета: діагностика емоційного стану на початку заняття.

Хід проведення: дітям пропонуються піктограми з різними емоціями; вихователь пропонує дітям обрати, яка піктограма відповідає їхньому настрою.

2. Пальчикова гімнастика «Доброго ранку» (ігрова, комунікативно-мовленнєва діяльність, сенсорна)

Доброго ранку

Доброго ранку, сонце привітне!

Доброго ранку, небо блакитне!

Доброго ранку, у небі пташки!

Доброго ранку тобі і мені!

(Пальцями правої руки по черзі «привітатися» з пальцями лівої руки, торкаючись один до одного кінчиками).

3. Створення колажу «Пустеля», «Оазис». Вихователь разом з дітьми обирає картинки, на яких зображено пустелю, оазис. Картинку із відповідними зображенням розміщують у центрі аркуша. Вихователь запитує в дітей: яка пустеля, що там може відбуватися? Діти відповідають, добирають і розміщують на карті картинки. Вихователь допомагає записати слова і спонукає їх провести стрілочки від центрального слова до названих понять. Потім вихователь пропонує дітям поміркувати, що корисного й небезпечного має пустеля та оазис.

II. Усвідомлення (отримання нової інформації, її осмислення, включення до системи знань)

4. Робота із сюжетною картиною (зображення пустелі та оазису. Діяльність: емоційно-духовна, ігрова, комунікативно-мовленнєва).

Мета: розвиток критичного, логічного мислення, вміння порівнювати та узагальнювати.

Що ви бачите на картині? Як гадаєте, чи можна вважати живими пустелі. Оазиси? Чому? Що буде якщо пустеля зникне? Якщо оазис зникне? Як це відобразиться на всій нашій планеті? (Вихователь перекреслює червоним зображення пустелі та оазису).

5. Прийом «Сенкан». Мета: узагальнити та стисло викласти інформацію.

Хід проведення: у першому рядку сенкана пишуть іменник, який визначає

предмет. Наступний рядок – два прикметника, які описують предмет. Третій рядок – три дієслова (або ж дієприслівника) які описують дії предмета. Четвертий рядок (можна словосполучення), у якому зазначено ставлення до предмета. Останній рядок – одне слово, в якому втілено найточнішу асоціацію, синонім, почуття, пов'язано з предметом.

Наприклад:

Пустеля.

Суха, яскрава.

Дує, збиває, шумить.

Гарячий пісок.

Сонце.

6. **Колективна гра в піску «Пустеля- оазис».** Музичний супровід під джазову композицію «Караван» Дюка Еллінгтона. (Сенсорно-пізнавальна, художня, мистецька, комунікативно-мовленнєва, емоційна духовна діяльність)

Мета: формування вміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати; розвиток комунікабельності, креативності, уяви; формування вмінь взаємодіяти у групі, висловлювати свої думки.

Хід проведення:

Гра проводиться в три етапи:

I етап «Знайомство з піском»

- *привітання з піском* – дітям можна запропонувати «привітатись» з піском, доторкнувшись до нього по черзі пальцями однієї, потім другої руки, потім усіма пальцями одночасно – «Вітаються пальчики». Потім привітатись кулачками – легко або з напруженням малюк стискає кулачки з піском, потім поволі висипає його з ручки. Торкнутись усією долонькою – внутрішньою та тильною стороною, погладити, зжати його в кулачок, просіяти між пальцями та описати, який він – пісок. На цьому етапі можна обговорити і властивості піску (як сухого та мокрого, можна показати різницю між піском в оазисі та пустелі);

- *малювання на піску* – дітям пропонується виконати прості вправи на піску: «Залишаємо незвичайні сліди»:

«Йдуть верблюди» – дитина кулачками і долонями з силою натискає на пісок.

«Стрибають сурикати» – кінчиками пальців дитина ударяє по поверхні піску, рухаючись у різних напрямках.

«Повзуть змійки» – дитина розслабленими або напруженими пальцями рук робить поверхню піску хвилястою (у різних напрямках).

«Біжать жучки-павучки» – дитина рухає всіма пальцями, імітуючи рухи комах (можна повністю занурювати руки у пісок, зустрічаючись під піском руками одне з одним – «жучки вітаються».

«Чудасія» – діти залишають на піску найрізноманітніші сліди, вигадують назву для фантастичної тварини, яка залишила такі сліди.

II етап побудова міста чи країни «Наш власний оазис»

Вихователь пропонує дітям створити посеред пустелі власний оазис. Діти можуть обирають собі героя (це може бути і лялька, і тварина, навіть машинка і т.п.), та створювати домівки, дороги, магазини, галявини, сади тощо. Можна

використовувати додатковий матеріал – воду, гілочки, палички, листя дерев, коробочки, кришечки і т.п.

III етап «Мій оазис»

Після того, як будівництво оазису завершено, вихователь пропонує розповісти про свого героя. Як він піклується про свій оазис, як цого прикрашає та протистоїть пісочній бурі тощо. Дошкільник має не боятись висловитись, розповісти про свої переживання та відчуття. Навіть якщо дитина не захоче відповідати на певні питання, сама розповідь буде вже мати «цілющий» ефект. За наявності суперечливої ситуації вихователь має спитати: «Що можна зробити, щоб допомогти твоєму герою подолати труднощі? або «Що ми (я, ти) можемо зробити, щоб допомогти (або, наприклад, щоб покращити настрій) твого героя?»

III. Рефлексія заняття (на цьому етапі діти формують свою позицію, точку зору, ставлення. Можна запропонувати відобразити графічно, схематично, різними кольорами, робота з піктограмами)

7. Мій настрій

Мета: діагностика емоційного стану на момент завершення заняття.

Хід проведення: дітям пропонуються піктограми з різними емоціями; психолог пропонує дітям обрати, яка піктограма відповідає їхньому настрою.

8. Підведення підсумків та ритуал прощання

Мета: завершення заняття.

Хід заняття: «Сонячні промінці»

Простягнути руки вперед і з'єднати їх в центрі кола. Тихо постояти у такій позі, намагаючись відчувати себе теплим сонячним промінцем.