

УДК 373. 3. 016 : 37. 01

**Л. В. Чемоніна,**

кандидат педагогічних наук, доцент

(Бердянський державний

педагогічний університет)

## **РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ (РІДНОЇ) МОВИ ТА ЧИТАННЯ**

**Постановка проблеми.** Загальновідомо, що метою вивчення української мови в початковій школі як рідної є формування в учнів комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань із мови навчання, опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та набуття певного соціального досвіду. Завданням навчального предмета “Читання” (за новим Державним стандартом початкової загальної освіти (2 клас) – “Літературне читання”) є формування читацької компетентності молодших школярів, базової складової комунікативної і пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

Успішність і ефективність формування компетентностей молодших школярів залежать від форм і методів організації навчально-виховного процесу. Пріоритетними в цьому сенсі стають сучасні педагогічні технології, які забезпечують активні форми діяльності учнів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації.

Ми згодні з думкою вчених (Т. Воропай, Д. Десятов, В. Дороз, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та ін.), що однією з таких є технологія розвитку критичного мислення. Мета названої вище технології – розвиток мислительних навичок учнів, необхідних не тільки в навчанні, але й

у повсякденному житті (вміння приймати виважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні аспекти явищ тощо).

**Аналіз досліджень і публікацій.** Технологія розвитку критичного мислення як освітня інновація стала предметом досліджень вітчизняних педагогів і методистів порівняно недавно. Це зумовлено тим, що погляди вчених стосовно можливості формування критичного мислення в учнів початкових класів протягом останніх ста років були досить суперечливими.

Так, наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття науковці, здійснюючи аналіз діяльності тогочасної школи, вказували, що навчальний процес у закладах освіти спрямований на некритичне сприймання дітьми істин, безпосереднє запам'ятовування ними навчального матеріалу (П. Блонський, М. Добролюбов, П. Кованько, Л. Толстой та ін.). У цей же період було проведено ряд досліджень із питань психічного розвитку дітей, автори яких відзначали його слабкий розвиток і тим самим заперечували можливість формування критичного мислення в молодших школярів (Ж. Піаже, С. Рубінштейн, В. Штерн та ін.) [ 4].

Проте другу половину ХХ століття характеризують дослідження, теоретичні та практичні розробки (питання про зони найближчого розвитку Л. Виготського; ідеї розвивального навчання В. Давидова, Д. Ельконіна; проблема розумового виховання, висвітлена в працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі; підходи до розвитку пізнавального інтересу й активності учнів, що знайшли відбиток у наробках Г. Люблінської та ін.), які стали фундаментом для подальших пошуків шляхів формування критичного мислення дітей і молоді та дозволили сучасним науковцям (Т. Воропай, Д. Десятов, О. Пометун, Л. Терлецька, С. Терно, О. Тягло та ін.) переконатись, що сенситивним періодом для його розвитку є молодший шкільний вік.

Однією з найвідоміших у світі технологій розвитку критичного мислення є методика учених-дослідників Університету Північної Айови (авторський колектив: Д. Стіл, К. Хобарт, В.Сміт, С. Волтер), розроблена в межах проекту “Читання та письмо для критичного мислення”. Нам імпонує

позиція М. Ліпмана, фундатора Інституту критичного читання, який вказує на взаємозв'язок критичного мислення та завдання вдосконалення початкової, середньої та вищої освіти, пояснюючи це поступовими зрушеннями, які відбуваються у завданнях освіти, – відмовою від спрямування на запам'ятовування матеріалу школярами на користь його осмислення.

Ученим наголошено також, що для ефективного досягнення завдання розвитку критичного мислення сучасної молоді педагогам необхідне ґрунтовне розуміння його сутності, тобто потрібно знати його визначальні особливості, характерні результати й оптимальні умови, які його уможливають [ 4].

Проте науковці різних країн світу не мають єдиної точки зору щодо визначення поняття “критичне мислення”. Так, М. Кларін вважає, що критичне мислення є раціональним, рефлексивним мисленням, яке спрямоване на вирішення того, чому варто вірити або які дії варто застосувати [1]. Д. Халперн у своїх працях зазначає, що цей вид мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату. На думку Д. Клусгера, критичне мислення – це мислення самостійне, інформативне, воно починається з постановки запитання, прагне до переконливої аргументації, має соціальний характер [2]. У своїй статті “Що таке критичне мислення?” дослідник детально аналізує це явище і зазначає, що критичне мислення має п'ять характеристик, які визначають його як мислення самостійне, мислення узагальнене, мислення проблемне й оцінне, мислення аргументоване, мислення соціальне.

Проте, усі варіанти визначення поняття “критичне мислення” об'єднані спільною рисою – наявністю ознак (аналітичність, асоціативність, логічність, самостійність, системність), які сприяють формуванню компетентностей, що допомагають людині зорієнтуватись у навколишньому світі, як-от: інформаційної, мовленнєвої, логічної, соціальної.

**Мета статті.** Пропонована стаття покликана висвітлити методичні

підходи до формування критичного мислення учнів початкової школи на уроках української (рідної) мови та читання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нам імпонує визначення цієї дефініції, подане в “Концепції громадянської освіти та виховання в Україні”. За цим документом, критичне мислення – здатність особистості долати в собі схильність до однозначно-догматичного сприйняття світу, вміння аналізувати ту чи іншу проблему, користуватись інформацією з різних джерел, відрізняючи об’єктивний факт від суб’єктивної думки про нього, логічний умовивід від упередженого припущення чи забобону, вміння людини адекватно визначати причини й передумови в її житті проблем, готовність докласти зусиль до їх практичного (а не лише риторичного) подолання [4].

Ми згодні з ученими (Н. Вукіна, Н. Дементієвська, В. Дороз, В. Нищета та ін.), що успішність і ефективність формування основних груп компетентностей молодших школярів і розвиток критичного мислення дітей цієї вікової категорії залежать від форм і методів організації навчання предметів взагалі та української (рідної) мови і читання зокрема. Не викликає жодних сумнівів той факт, що пріоритетними в цьому плані стають сучасні педагогічні технології, які забезпечують активні форми діяльності учнів, залучають їх до творчого процесу пізнання, дослідження проблем, формування власної думки та самореалізації [1; 3; 4].

Загальновідомо, що процес розвитку критичного мислення має три фази – евокацію (фазу актуалізації, виклику), осмислення (фазу вивчення нового матеріалу) і рефлексію (фазу розмірковування). Відповідно й урок розвитку критичного мислення має три блоки з ідентичними назвами, кожен з яких передбачає використання певних методичних стратегій [1; 4].

Наведемо кілька прикладів розвитку критичного мислення учнів початкової школи на уроках української (рідної) мови та читання.

Так, актуалізацію опорних знань молодших школярів із теми “Повторення вивченого про іменник” (блок уроку – евокація) доцільно

організувати за допомогою методичних стратегій “Асоціативний куш” або “Кубування”. Наприклад, на підсумковому уроці з української мови в четвертому класі з названої вище теми вчитель може запропонувати учням текст із виділеними словами – іменниками. Не даючи запитань школярам, а лише демонструючи грані куба, педагог ставить завдання: усно схарактеризувати виділені слова, що і буде підсумком за темою “Іменник”. Вважаємо, що на гранях куба варто зробити такі записи:

- частина мови,
- запитання,
- рід,
- число,
- відмінок,
- член речення.

На етапі осмислення (вивчення нового матеріалу) доцільно використати ряд методів, а саме: читання тексту із системою позначок “Допомога”, “Мозаїка “Джигсоу”, “Запитання – відповідь”, “Знаємо – хочемо дізнатись – дізналися”, взаємонавчання, метод “Прес” тощо. Схарактеризуємо деякі з них.

Наприклад, “Мозаїка ”Джигсоу” – методична стратегія, спрямована на взаємонавчання, згідно з якою учні працюють у групах. Ця стратегія передбачає вивчення нового матеріалу за допомогою шести так званих кроків. Зокрема, під час вивчення казки “Лисичка-кума” у 4 класі організація роботи учнів відбувається так:

- 1) клас поділяється на групи чисельністю 3–5 осіб (так звані “домашні групи”); кожен учасник одержує номер від 1 до 5;
- 2) учням пропонується, наприклад, текст казки й учитель пояснює, що вся група має усвідомити зміст тексту, який вивчатиметься частинами;
- 3) текст казки поділяється на логічно завершені частини; учні з однаковими номерами збираються в експертні групи;
- 4) кожна група досконало вивчає свою текстову частину казки;

5) учні повертаються до своїх домашніх груп;

6) на цьому етапі відбувається повне вивчення тексту казки; кожен учень має розповісти зміст своєї частини, для того, щоб всі члени групи мали змогу дати відповіді на запитання до тексту; потім учитель перевіряє, наскільки діти усвідомили зміст казки – на питання дають відповіді всі члени групи, окрім учня, який був відповідальним за вивчення певної частини тексту.

На нашу думку, усвідомленню третьокласниками головної думки оповідання Є. Гуцала “Перебите крило” і розвитку в них критичного мислення сприятиме метод “Прес”. Загальновідомо, що ця стратегія покликана навчити дітей знаходити вагомі аргументи і формулювати власну думку щодо конкретного питання, а також чітко та логічно структурувати ідеї, що виникають.

Застосування пропонованого методу відбувається за чотирма етапами, а саме:

- 1) учень висловлює свою думку “Я вважаю...”;
- 2) молодший школяр пояснює причину такої точки зору: “Тому що...”;
- 3) дитина наводить приклад додаткових аргументів на підтримку своєї позиції: “Наприклад...”;
- 4) учень початкової школи узагальнює, формулює висновки: “Отже,...”.

Так, виконуючи пропоноване вище завдання діти мають побудувати свою аргументовану відповідь такі:

1. Я вважаю, що Олег зрозумів свою провину.
2. Тому що він переживав, що заподіяв лихо лелекам.
3. Наприклад, про це свідчать його вчинки, описані в оповіданні: “Надто вже часто той прибігав і допитувався за лелек: а як там крило, а може, їсти щось принести, то він миттю”.
4. Отже, треба берегти природу, тварин, птахів і допомагати їм у скрутну хвилину.

Ми згодні із дослідниками [1; 2; 3], що цей метод може бути використаний педагогом і на інших етапах уроку.

Стратегії “Ромашка запитань Блума”, “Кола Вена”, “Сенкан”, асоціативний куц тощо дозволяють належним чином організувати такий блок уроку, як рефлексія (розмірковування). Наприклад, на останньому етапі уроку літературного читання в 2 класі, присвяченому вивченню літературних казок, за допомогою діаграми Вена (“Кола Вена”) можна з’ясувати, чи усвідомлюють молодші школярі, у чому полягає відмінність між літературною та народною казкою, оскільки ця стратегія допомагає навчити дітей зіставляти, порівнювати, знаходити спільні риси й ознаки між явищами та поняттями. Організувати діяльність на уроці доцільно так:

- учитель об’єднує учнів у пари й дає завдання;
- учні заповнюють діаграму Вена. Для цього будують два (чи більше) великі кола, які частково накладаються одне на одне так, що посередині утворюється спільний простір, у якому міститиметься інформація, властива обом групам предметів, які порівнюються.

Перевірити рівень сформованості вмінь і навичок учнів допоможуть технології “Ромашка запитань Блума”, “Хрестики-нулики” тощо.

Так, однією з популярних у світі методик є стратегія “Ромашка запитань Блума”, створена відомим американським психологом і педагогом Бенджаміном Блумом з метою формування в дітей рівнів пізнавальної самостійності (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінка). Суть цієї методики полягає в тому, що перед молодшими школярами ставиться завдання чи пропонується тема, яку необхідно вивчити. Для глибшого розуміння матеріалу вчитель пропонує дітям серію із шести типів запитань (прості, уточнювальні, інтерпретаційні (пояснювальні), творчі, оцінювальні, практичні). З метою унаочнення і кращого сприйняття ними завдання варто намалювати ромашку і записати запитання на її пелюстках (кожному типу запитання має відповідати одна пелюстка).

Так, з’ясувати, чи сформовані в третьокласників уміння й навички

розрізняти форми слова і спільнокореневі слова (тема “Спільнокореневі слова. Корінь слова”) можна за допомогою поданих нижче запитань, написаних на пелюстках “Ромашки запитань Блума”:

1. Що називається коренем слова?
2. Тобто ти вважаєш, що слова *школяр*, *шкільний*, *школа*, *(у) школі* є спорідненими?
3. Чому подані слова не можна вважати спільнокореневими?
4. Чи змінилося б значення слова *ліс*, якби ми додали до нього суфікс *-ок*?
5. Чим відрізняються форми слова від спільнокореневих слів?
6. Як можна запобігти такої помилки як близьке вживання спільнокореневих слів-іменників і форм одного і того ж слова?

Не менш цікавою, на нашу думку, є стратегія “Хрестики-нулики”, яка може бути використана в кінці уроку і являє собою своєрідний диктант. У цьому випадку рефлексію організують так: учитель повільно читає завдання, при цьому одразу пропонує відповідь; після паузи учні записують відповідь у поданій формі, що зовні нагадує таблицю, певним чином (якщо вони згодні з твердженням учителя, – ставлять хрестик, якщо ні – нуль); діти заздалегідь поінформовані, що починати записувати відповіді потрібно з верхньої лівої клітинки, поступово рухаючись праворуч.

Отже, розглянуті стратегії сприятимуть формуванню в молодших школярів мовно-мовленнєвої та літературознавчої компетенції, умінь мислити критично, самостійно знаходити, вивчати й аналізувати інформацію, мислити мобільно, аргументовано відстоювати власну точку зору, бути відкритим для сприйняття думок інших людей; помічати помилкові судження інших, своєчасно виправляти власні помилки, адекватно оцінювати свої знання та сприймати зауваження вчителя й однокласників щодо допущених помилок і недоліків.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** У подальшому планується дослідити особливості підготовки майбутніх



учителів початкової школи до розвитку критичного мислення учнів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Вукіна Н. В. Критичне мислення : як цього навчати / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська. – Х. : “Основа”, 2007. – 108 с.
2. Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер; [наук. ред., передм. О. І. Пометун]. – К. : Плеяда, 2006. – 220 с.
3. Технологія сучасного уроку рідної мови / [Н. Б. Голуб, Л. М. Дяченко, Н. М. Остапенко, В. В. Шляхова]; за ред. Н. М. Остапенко. – Черкаси : Відлуння, 2001. – 128 с.
4. Формування критичного мислення на уроках мови : монографія / В. Ф. Дороз, Л. Я. Романова, О. Б. Ярова, В. А. Нищета, Г. А. Удовиченко; передмова К. О. Баханова [за заг. ред. В. Ф. Дороз]. – К. : “Освіта України”, 2008. – 336 с.