

EDUCATION AND PEDAGOGY

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.4.1>

ROZWÓJ KRYTYCZNEGO MYŚLENIA U PRZEDSZKOLAKÓW: REALIZUJEMY TOWARZYSZENIE UMIARKOWANIE

Olena Kovalenko

*kandydat nauk pedagogicznych, docent,
docent Katedry Edukacji Wczesnoszkolnej
Instytutu Pedagogicznego*

Kijowskiego Uniwersytetu imienia Borysa Hrinchenki (Kijów, Ukraina)

ORCID ID: 0000-0002-5957-7256

e-mail: o.kovalenko@kubg.edu.ua

Adnotacja. W artykule rozpatrzono zjawisko krytycznego myślenia, za pomocą słowników, podręczników, encyklopedii itp. ujawniono definitywną charakterystykę takich podstawowych pojęć badawczych, jak myślenie, krytyczne myślenie, towarzyszenie. Przeanalizowano dokumenty regulacyjne, które znalazły odzwierciedlenie w kwestiach rozwoju intelektualnego dzieci w ogóle, a w szczególności w krytycznym myśleniu. Za pomocą metody analizy retrospektywnej wykazano, w jaki sposób kwestie intelektualnego wychowania dzieci obejmowały klasyki pedagogiki krajowej S. Rusova i V. Sukhomlynskyi. Dzięki opracowaniu dysertacji, szeregu pomocników, podręczników, poszczególnych publikacji przeprowadzono teoretyczną analizę badanego zagadnienia. Podkreślono najskuteczniejsze podejścia do organizacji procesu edukacyjnego w celu rozwoju krytycznego myślenia u dzieci w wieku przedszkolnym. Przedstawiono zalecenia dla nauczycieli placówek edukacji przedszkolnej i wymieniono najskuteczniejsze formy organizacji procesu edukacyjnego w celu opracowania podstaw krytycznego myślenia u dzieci w wieku przedszkolnym.

Słowa kluczowe: myślenie, zmysł, wyobraźnia, krytyczne myślenie, dzieci w wieku przedszkolnym, wspomaganie rozwoju krytycznego myślenia.

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN PRESCHOOL CHILDREN: WE CARRY OUT CONSIDERATIONS REASONABLY

Olena Kovalenko

*Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Preschool Education
Pedagogical Institute of Borys Grinchenko Kyiv University (Kyiv, Ukraine)*

ORCID ID: 0000-0002-5957-7256

e-mail: o.kovalenko@kubg.edu.ua

Abstract. The article considers the phenomenon of critical thinking, with the help of dictionaries, reference books, encyclopedias, etc. reveals the definitive characteristics of such basic research concepts as thinking, critical thinking, support, support. The normative-legal documents are analyzed, which reflect the issues of intellectual development of children in general and critical thinking in particular. Using the method of retrospective analysis, the classics of domestic pedagogy S. Rusova and V. Sukhomlynsky covered how the issues of intellectual upbringing of children were covered. Due to the elaboration of dissertation researches, a number of manuals, textbooks, separate publications the theoretical analysis of the researched question is carried out. The most effective approaches to the organization of the educational process in order to develop critical thinking in preschool children are identified. Recommendations for teachers of preschool education institutions are outlined and the most effective forms of organization of educational process for the purpose of development of bases of critical thinking at children of preschool age are listed.

Key words: thinking, feelings, imagination, critical thinking, preschool children, support for the development of critical thinking.

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНЯТ: ЗДІЙСНЮЄМО СУПРОВІД ПОМІРКОВАНО

Олена Коваленко

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри дошкільної освіти*

Педагогічного інституту

Київського університету імені Бориса Грінченка (Київ, Україна)

ORCID ID: 0000-0002-5957-7256

e-mail: o.kovalenko@kubg.edu.ua

Анотація. У статті розглянуто феномен критичного мислення, за допомогою словників, довідників, енциклопедій тощо розкрита дефінітивна характеристика таких основних понять дослідження, як мислення, критичне мислення, супровід. Проаналізовані нормативно-правові документи, у яких знайшли відображення питання інтелектуального розвитку дітей загалом і критичного мислення, зокрема. За допомогою методу ретроспективного аналізу продемонстровано, як питання інтелектуального виховання дітей висвітлювали класики вітчизняної педагогіки С. Русова та В. Сухомлинський. Завдяки опрацюванням дисертаційних досліджень, низки посібників, підручників, окремих публікацій здійснено теоретичний аналіз досліджуваного питання. Виокремлені найбільш ефективні підходи організації освітнього процесу з метою розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку. Окреслені рекомендації для педагогів закладів дошкільної освіти та перераховані найбільш ефективні форми організації освітнього процесу з метою розвитку основ критичного мислення у дітей дошкільного віку.

Ключові слова: мислення, почуття, уява, критичне мислення, діти дошкільного віку, супровід розвитку критичного мислення.

Вступ. Проблема розвитку критичного мислення є для педагогів в Україні доволі новою, хоча у світі знайшла своє поширення ще з 80-х років ХХ ст. Це – вже не просто модний тренд, а нагальна необхідність. Актуальність означеної проблеми підтверджується тим, що це питання було одним з тих, які обговорювались на Всесвітньому форумі в Давосі. Зокрема, було визнано, що саме однією з ключових навичок ХХІ ст. є критичне мислення.

Серед сучасних дослідників вже є такі, які показують, як критичного мислення можна навчати за допомогою змісту різних уроків. Цікавими є дослідження щодо розвитку критичного мислення у студентської молоді, яка є здобувачами різних спеціальностей, на різних освітніх рівнях, за різними освітніми програмами.

Попри це, про розвиток критичного мислення у дітей дошкільного віку є обмаль інформації і лише поодинокі публікації. Ця ситуація дозволяє нам вважати тему супроводу розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку актуальною.

Основна частина. На першому етапі роботи ми вирішили дослідити дефінітивну характеристику основних понять: мислення, критичне мислення та супровід.

Із великої різноманітності тлумачення поняття мислення ми обрали одне з них: мислення – пізнавальний психічний процес. На відміну від процесів чуттєвого пізнання (відчуттів і сприймань), предмети і явища навколишньої дійсності відображаються в їх істотних ознаках, зв'язках і відношеннях. За допомогою мислення людина виділяє основне, істотне, проникає в глибину речей, пізнає залежності між явищами та їх закономірності (Люблінська, 1974: 198).

З огляду на проблему розвитку критичного мислення, підкреслюють О. Арсеньєв, О. Кочерга, С. Терно та ін., необхідне переосмислення дії мислення. Мислення необхідно розглядати у поєднанні з почуттями та уявою як сутнісних сил людини на базі синтезуючих підходів. Якщо метою освіти вважати формування знань, умінь та навичок, освіта неминує буде відставати від запитів життя. Метою освіти повинен бути розвиток особистості, її творчого потенціалу. Сума знань, умінь і навичок не формує творчу особистість. Тільки почуття, народжувані психомоторними діями, здатні пробуджувати уяву. Психомоторні дії – мислення, почуття та уява є джерелом розвитку критичного мислення і таланту (Кочерга, 2003; Терно, 2011).

Наше дослідження продемонструвало, що власне ідея критичного мислення зародилась у США (праці У. Джемса та Дж. Д'юї) (Dewey, 1910: 9). На сьогодні існує низка тлумачень поняття критичного мислення. Зокрема, Едвард де Боно, британський психолог та письменник, засновник Всесвітнього центру нового мислення на Мальті, автор терміна «латеральне мислення», під яким розуміється специфічний процес обробки інформації, спрямований на зміну існуючої стереотипної моделі сприйняття навколишньої дійсності, створених нових альтернативних підходів до розв'язання проблеми. Саме латеральне мислення Е. де Боно вважає основою креативності (Боно, 2005; Воно, 1967).

Засновник Інституту критичного мислення М. Ліпман визначав критичне мислення як кваліфіковане, відповідальне мислення, що вносить правильні судження, оскільки засноване на критеріях, самовдосконалюється та враховує контекст (Lipman, 1991).

Критичне мислення за М. Ліпманом – це процес самостійного відповідального ухвалення рішень на підставі критеріїв та контексту, що супроводжується самокорекцією. Таке мислення необхідне, щоб підготувати

учнів до самостійної й плідної праці та життя в демократичному суспільстві, інакше учень не зможе стати дієвим суб'єктом.

О. Пометун пропонує визначення цього поняття як окремого типу мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю і передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти (Пометун, 2018: 94).

Поняття «критичність» вітчизняний дитячий психолог О. Кочерга радить аналізувати як інтерактивну категорію загальної психології. Ним показано, що в основі становлення та формулювання цього поняття лежать закони, властиві процесу мислення (Б. Ананьєв, Г. Костюк, О. Леонтьєв та ін.). Критичність людини об'єднує в собі відображення дії мислення, почуттів та уяви у їх взаємозв'язку. Провідним є мислення, яке виступає регулятором людської діяльності (Б. Басов, В. Семиченко, О. Тихомиров та ін.). В. Клименко доводить, що психологічний аспект критичності людини втілюється в механізмах відображення-проекування-опредмечення, які забезпечують просування людини в пізнавальній діяльності. Таким чином, взаємозв'язок почуттів, уяви та мислення стають вирішальними у розвитку критичності людини. Відповідно, критичність – інтерактивна категорія, яка визначає ступінь свободи людини, сферу та мету її дії, це є діапазон між реальним «Я» та образом «Я» особистості, діапазон поведінкової гармонії людини (Кочерга, 2001).

Наступна дефініція – супровід. Гуманістичні зміни організації освітнього процесу на всіх рівнях освіти зумовили введення у педагогічну практику таких понять, як «супровід», «співтворчість».

Відповідно до Тлумачного словника слово «супровід» означає дію за значенням «супроводжувати, супроводити»: «Іти, їхати разом із ким-небудь як супутник; проводити когось до певного місця. Іти, їхати охороняючи» або «показуючи шлях комусь», «стежити за тим хто або що віддаляється, додавати що-небудь до чогось доповнювати чимось» (Бусел та ін., 2005: 1415).

Близькими поняттями до «супровіду» є «співробітництво», «допомога», «сприяння». Окрім того, семантичний аналіз цього поняття дозволяє зробити висновки про наявність у змісті цього поняття трьох компонентів: суб'єктів-попутників, особу, що їх супроводжує та шлях, який вони проходять разом.

Отже, поняття «супровід» передбачає навчання, педагогічну допомогу та загальну підтримку, забезпечує не вирішення проблеми за суб'єкта освітнього процесу, а організацію й стимулювання його самодіяльності та створення умов для вирішення власних проблем. При цьому підкреслює невтручання одного суб'єкта в діяльність іншого, допоки вони не відчують потребу у взаємодії.

Змістом нашої роботи на другому етапі було опрацювання нормативно-правових документів, у яких знайшло відображення питання розвитку мислення і критичного, зокрема. Висвітлення цього питання знаходимо у низці таких документів: Національній доктрині розвитку освіти, Проекті стратегії європейської економічної комісії ООН в галузі освіти в інтересах сталого розвитку (2004), Законах України «Про освіту» і «Про дошкільну освіту», Концепції освіти дітей раннього і дошкільного віку (2020), Базовому компоненті дошкільної освіти (2021), варіативних освітніх програмах для закладів дошкільної освіти. Такий перелік документів свідчить про те, що ці питання мають міцне законодавче підґрунтя.

На третьому етапі роботи ми опрацьовували психолого-педагогічні дослідження з означеного питання вчених світового рівня, а саме: Е. де Боно, Енніс, М. Ліпмана, Дж. Надлера, Ж. Піаже, Р. Пауля, Д. Стіл, Е. Торренса, Е. Тоффлера, П. Фрейре, Д. Хелперн та ін.

Обґрунтовуючи необхідність розвитку критичного мислення, Р. Пауль передбачає, що в недалекому майбутньому головним капіталом буде вже не сама інформація, а її ефективний виробник. Отже, здібність обробляти інформацію буде підвищуватися в ціні, відповідно, й навички критичного мислення стануть запорукою успіху в інформаційному суспільстві. Сучасний світ, стверджує вчений, потребує постійного вдосконалення навичок мислення. Це – перша вага причина, чому слід навчати критичного мислення. Безперечно, впровадження навчання, орієнтованого на розвиток критичного мислення, є нагальною методичною проблемою сучасної освіти. XXI ст. стане часом, коли саме розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології, визначатимуть вирішальну грань між успіхом і невдачею, між лідерами та тими, кого ведуть. Уміння критично мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес та є запорукою демократії, а освіта відіграє в його розвитку першорядну роль. Такий тип мислення потрібен для вирішення неординарних практичних завдань. Коли перед нами постають реальні проблеми, які неможливо вирішити за допомогою наявних знань та умінь, тоді ми залуцаємо принципи, стратегії та процедури критичного мислення (Paul, 1990).

В Америці серйозно поставилися до цієї проблеми і почали шукати нові підходи до навчання своїх громадян. М. Ліпман започаткував практику навчання критичного мислення і пов'язував необхідність такого навчання із тим, що демократичне суспільство потребує розумних громадян, а не просто раціональних. Критичне мислення, за М. Ліпманом, складається з навичок та диспозицій: диспозиції не є навичками, але створюють готовність до їх застосування. Процес критичного розмірковування, за твердженням вченого, проходить 4 етапи: 1) критика практики інших; 2) самокритика; 3) корекція практики інших; 4) самокорекція. Породжується критичне мислення проблемною ситуацією.

У 1970 р. колективом вчених університету Монклер (штат Нью-Джерсі, США) на чолі з професором М. Ліпманом була розроблена і запроваджена не просто програма, а міжнародна освітня стратегія навчання

«Філософія для дітей» (англ. philosophy for children, аббревіатура – P4C), яка давала змогу навчати дітей мислити з початкових класів і до закінчення школи (Lipman, 1991).

На думку професора Д. Клустера (США), критичне мислення відбувається тоді, коли перевіряються, оцінюються, розвиваються і застосовуються нові ідеї. Характеризуючи ознаки критичного мислення, він виділяє: самостійність мислення; відправним пунктом критичного мислення є інформація; критичне мислення починається з формулювання запитань, проблем, які необхідно вирішити; критичне мислення є мисленням соціальним, оскільки уточнення відбувається у спілкуванні в соціумі (Клустер, 2002: 3).

Дослідниця Д. Халперн (США) зазначає, що «критичне мислення означає не негативність суджень і критику, а розумний розгляд різноманітних рішень проблеми для того, щоб виносити обгрунтовані судження, критичне мислення у цьому випадку може розумітися як аналітичне» (Халперн, 2000: 70).

Е. де Боно відстоював позицію, згідно з якою вмінню мислити треба спеціально навчати і навіть пропонував ввести такий предмет до шкільної програми, розробивши спеціальні інтерактивні методи, які наразі отримали широке розповсюдження в світі (Боно, 2005).

Слід підкреслити, що результати досліджень і ряд позицій та рекомендацій зарубіжних науковців збігаються з напрацюваннями російських та вітчизняних психологів Л. Венгера, Л. Виготського, Г. Костюка, С. Рубінштейна та ін., які розробляли теоретичні і практичні засади діяльнісного навчання.

Змістом нашої роботи на четвертому етапі було опрацювання психолого-педагогічних закономірностей розвитку мислення дітей загалом і критичного мислення зокрема.

Нами були опрацьовані результати досліджень проблеми критичного мислення одних із перших вітчизняних науковців О. Тягла і Т. Воропая (Тягло та ін., 1999), матеріали Харківського центру критичного мислення, матеріали дисертаційних досліджень (О. Кочерги, О. Новікової та О. Пометун), а також низка посібників, підручників та окремих публікацій з означеного питання (Г. Беленька, Н. Дятленко, В. Козира, Н. Лавриченко, В. Луговий, С. Набатов, О. Новікова, Л. Обухова, В. Огнев'юк, Г. Падалка, О. Пометун, С. Терно та ін.).

Ряд науковців (Г. Беленька, В. Луговий, В. Огнев'юк, С. Набатов, А. Тягло та Т. Воропай) висвітлюють проблему розвитку критичного мислення в академічному середовищі як життєво важливої якості особистості у будь-якій галузі (Беленька, 2020; Новікова, 2008).

Практичного спрямування з розлогіми викладками результатів теоретичних досліджень є посібник для вчителів з розвитку критичного мислення у учнів школи (на прикладі навчання історії). Автором сконструйована модель критичного мислення, виокремлені властивості, склад, функції та генезис критичного розмірковування, сформульовані методичні рекомендації для вчителів з розвитку критичного мислення учнів та запропонована система роботи педагога (Терно, 2011).

На особливу увагу заслуговують результати досліджень О. Пометун та її творчого колективу з означеного питання. Нами були опрацьовані їхні статті та низка посібників практико-орієнтованого спрямування. Автором виокремлені поради педагогам-практикам, у яких вона закликає до коректного і послідовного запровадження цієї технології. Це означає, що педагог має знати особливості організації діяльності учнів за цією технологією, її структуру, прийоми роботи і правильно її застосовувати. Саме висвітлення цих питань знаходимо у одній зі статей авторки. Окрім того, науковець наголошує на суттєвому обмеженні: запровадження технології розвитку критичного мислення неможливе, якщо вчитель і його предмет підносяться «понад» учнями, коли в центрі уваги предмет, а не людина, яку ми навчаємо і розвиваємо (Пометун, 2012: 3–7).

Зважаючи на те, що наше дослідження присвячене питанню розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку, ми виокремили кілька позицій, які мають бути для нас принциповими, а саме:

1) мислення дітей дошкільного віку має свої особливості, етапи розвитку і наш супровід, підтримка процесу його розвитку має базуватись на цих особливостях та законах психології, на результатах психолого-педагогічних досліджень;

2) методи і прийоми розвитку критичного мислення у школярів, студентської молоді, які широко висвітлюються в літературі та відкритих джерелах, сліпо переносити на освітню роботу з дітьми дошкільного віку не можна, зважаючи, за словами С. Русової, на «ніжність дитячої душі». Керуючись одним з основних принципів нашої діяльності «не нашкодити», ми маємо діяти помірковано!

Саме тому ми вирішили опрацювати етапи розвитку мислення в дітей. У психолого-педагогічній літературі представлено результати ряду наукових досліджень, присвячених питанням інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку (Б. Ананьєв, Г. Балл, М. Басов, Л. Божович, Л. Венгер, Л. Виготський, Д. Гальперін, В. Давидов, О. Запорожець, П. Зінченко, Г. Костюк, О. Леонтєв, Г. Люблінська, О. Моляко, Т. Піроженко, О. Проскура, С. Рубінштейн та ін.). Неперевершений внесок у проблему зробив швейцарський психолог Ж. Піаже, наукові відкриття якого розцінюються як найвище досягнення психології ХХ ст. Втім, науковий погляд на проблему розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку лише починає складатись.

Психологи виділяють ряд закономірностей розвитку мислення дошкільників. Зокрема, в дошкільному віці дитина поступово оволодіває основними видами мислення, якими буде користуватись впродовж подальшого життя. Спочатку це – наочно-дійове мислення. Воно дозволяє дитині вирішувати завдання практичного характеру завдяки неодноразовим спробам. Згодом у дитини з'являється можливість вирішувати завдання подумки («в умі»), використовуючи попередньо набутий досвід, що характерне для наочно-образного мислення. І лише з часом, на кінець дошкільного віку, з'являються елементи понятійного або мовленнєвого мислення (Обухова, 1972: 4).

На наступній закономірності розвитку мислення дошкільників ацентує увагу М. Поддьяков (Поддьяков, 1977: 5). Психолог зазначає, що мислення дошкільника за своєю структурою є допонятійним, таким, що спирається на дії та образи, а не словесні конструкти. Допонятійне мислення – це початкова стадія, коли формуються властивості, які дозволяють дитині в практичній діяльності або в її контексті долати низку тимчасових і просторових обмежень та успішно вирішувати задачі. На цьому етапі, продовжує М. Поддьяков, мислення у дітей має іншу, ніж у дорослих, логіку та організацію. Цікаво те, що в основі логіки дошкільника лежать не об'єктивні закономірності світу, а власний досвід дитини, емоційна сфера, світ гри. Знаючи ці закономірності, можна зрозуміти специфіку дитячих суджень і дитячої логіки. Специфіка дитячого мислення зумовлюється низкою таких вікових особливостей, як пізнавальний та емоційний егоцентризм, трансдукція, синкретизм, відсутність уявлення про збереження кількості та ін.

Ряд психологів (Н. Дятленко, О. Кочерга, М. Поддьяков, Т. Піроженко, О. Проскура та ін.) зазначають, що є нерідкі випадки грубого, непродуманого втручання дорослих у розвиток мислення дитини. Останнім часом, зазначає О. Кочерга, спостерігаються певні перекося у бік збільшення суми знань, яку пропонують дитині для засвоєння, що, у свою чергу, розбалансовує роботу мозку (Кочерга, 2012: 6). Інформаційний вибух останніх десятиліть, продовжує психолог, якісно змінив ситуацію в системі освіти, вказавши на безперспективність засвоєння інформації тільки механізмами пам'яті. Це перевантажує дитину і не залишає їй «свободи» дії з іншими інформаційними джерелами, сприяє перевтомі та блокує критичне мислення. У результаті інформація «провалюється» в свідомість і захирашує поле творчої діяльності. Ось чому, наголошує О. Кочерга, нагальною проблемою стає гармонізація мислення, почуттів та уяви дитини як сутнісних її сил, які і роблять її людиною, т. т. творцем, дослідником, відкривачем (Кочерга, 2001: 77–78).

Н. Дятленко ніби підтримує позицію щодо хибності бажання дорослих підлаштування дитини під свій світ, бажання «наварширувати» дитячу голівку великою кількістю інформації, заучуючи з дитиною різноманітну інформацію, яка часто не відповідає віку дитини. Таке форсування темпів розвитку пізнавальної сфери лише шкодить дитині, позбавляючи її можливостей природнім шляхом, докладаючи певні зусилля, накопичувати власний досвід і знання (Дятленко, 2011).

Ще одна закономірність розвитку мислення дошкільників, зазначає М. Поддьяков, полягає у тому, що в її основі – формування і удосконалення мислительних дій. Від того, якими мислительними діями володіє дитина, залежить і те, які знання вона зможе засвоїти. У дошкільному віці, за твердженням психологів, оволодіння мислительними діями відбувається за законом засвоєння та інтеріоризації зовнішніх орієнтовних дій.

На необхідність гармонізації мислення, почуттів та уяви у дитини як сутнісних її сил, які роблять її людиною, творцем, дослідником, відкривачем, і як чинників розвитку критичності людини наголошує О. Кочерга та ін. Психолог підкреслює, що мислення, почуття та уява не є самоціллю навчання людини, вони є засобом вирішення проблем, які виникають у розв'язанні освітніх, а в подальшому житті – будь-яких задач. За допомогою взаємовпливу мислення, почуттів та уяви людина оволодіває цілісністю бачення, діяльність її набуває осмисленості, перспективи тощо. Саме процеси мислення, почуттів та уяви в їх єдності допомагають людині в оволодінні нестандартними діями пошуку і вирішення задач, оскільки саме ці процеси є найбільш гнучкими, варіативними та багатовекторними. Синтез мислення, почуттів та уяви – потужний засіб пізнання. Продуктивність дії цього засобу впливає на діапазон критичності людини (Кочерга, 2003).

Розвиток творчих здібностей дитини, критичність її мислення залежить не від механічної кількості у неї знань, а від здатності переносити мисленням, почуттями та уявою наявні знання у нові ситуації.

Ми підтримуємо позицію О. Кочерги у тому, що в початковій освіті впродовж кількох десятиліть (до запровадження Концепції НУШ) існував певний дисбаланс у розвитку пізнавальних процесів. Особливо активно формуються і розвиваються механізми пам'яті (запам'ятовування, збереження, пригадування та відтворення), в той час мислення, почуття і уява залишаються недостатньо навантаженими в освітній діяльності. Принцип цієї роботи, продовжує психолог, доволі простий: чим частіше включаються до активної роботи мислення, почуття та уява дитини, тим інтенсивніше вони розвиваються. Ненавантаження роботою процесів мислення, почуттів та уяви гальмує їх становлення і, відповідно, блокує розвиток критичного мислення у дітей (Кочерга, 2001: 77).

Це стосується і дошкільної освіти. Попри те, що у останні роки дошкільна освіта зазнає активних змін на змістовному та організаційно-методичному рівні, нерідкі випадки нерозуміння педагогами дошкільнят самоцінності дошкільного дитинства для подальшого розвитку особистості та бажання перетворити освітній процес з дитьми дошкільного віку у погану міні-школу, застосовуючи методи і прийоми, які не притаманні роботі з дошкільнятами.

Саме тому нам, педагогам-дошкільникам, використовуючи поради О. Кочерги, необхідно усвідомити, який потенціал дії мислення, почуттів та уяви в їх взаємозв'язку несе в собі кожне наше спілкування з дітьми, чим і як наповнені кожна форма роботи з дошкільнятами, т. т. яка потенція роботи мислення, почуттів та уяви дитини буде задіювати їх до активної роботи, допомагати утворенню між ними взаємозв'язку.

Ми б радили кожному педагогу дошкільного закладу прискіпливо продумувати зміст форм роботи з дітьми дошкільного віку, уникаючи дисбалансу між залученням процесів мислення, почуттів та уяви дитини. З цієї метою радимо ретельніше добирати і продумувати питання до дітей. Адже переважна більшість наших питань, як зазвичай, спрямовується на стимуляцію мислення дитини, значно менше питань – на стимуляцію почуттів і лише поодинокі питання – на стимулювання уяви дитини. Таким чином бачимо,

що мислення, почуття та уява дітей залучаються до роботи нерівномірно, з порушенням закону «золотого перерізу» і, відповідно, гармонія руйнується. Недовантаження почуттів та уяви, відсутність гармонії питань і завдань щодо розвитку мислення, почуттів і уяви блокує у дитини розвиток критичного (творчого) мислення, здатність до «стереоскопічного» бачення завдання, яке виникає перед нею. Тому дитина часто не здатна бачити альтернативні варіанти, вірно оцінювати шляхи пошуку та моделювати задачі, які можуть виникати у інших обставинах (Кочерга, 2001: 79–81).

На нашу думку, неоціненну допомогу у цій роботі педагогам дошкільних закладів може надати звернення до гуманістичної спадщини вітчизняних педагогів – класиків, зокрема, С. Русової, В. Сухомлинського та ін.

Зокрема, «завдання дошкільного виховання, наголошувала С. Русова, – викликати і задовольнити такі інтереси, які, цілком відповідаючи віковій дитини, взагалі сприяли б інтелектуальному й чутливому розвитку дитини»; розум дитини С. Русова порівнювала з «палаючим багаттям, до якого педагог має підкласти лише дрова, не даючи йому згаснути». Описуючи рекомендації щодо змісту освіти для дошкільної ланки і початкової освіти, С. Русова на перше місце ставила природознавство «як джерело найпотрібнішого наукового знання, як найкращу дисципліну розуму, що призвичаює дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків, як предмет, що має найкращий моральний і естетичний вплив на виховання дитини» (Русова, 1996: 208).

Питання інтелектуального виховання учнів неодноразово у своїх працях порушував і В. Сухомлинський. Видатний педагог в організації процесу пізнавальної діяльності учнів радив робити акцент на забезпеченні їх чуттєвої складової частини, спостережливості, здивуванні, позитивних емоцій, радості. Він писав: «Я раджу всім учителям: бережіть у дітей вогник допитливості»; «здивування – це надійна стежка мислення»; «щоб примусити дитину мислити, вмійте примусити її дивуватися», «розум – це раніше за все цікавість», «найважливіша риса розумового розвитку – спостережливість», «навчання може стати для дітей цікавою, захоплюючою справою, якщо воно осяяне яскравим світлом думки, почуттів, творчості, краси, гри»; «нехай малюки з нетерпінням очікують на завтрашній день, нехай він обіцяє для них нові радощі». Так він писав про «Школу радості», яка стала своєрідною формою особистісно-орієнтованої системи навчання і виховання дітей (Міхно, 2018: 31–38).

Суголосними нашому дослідженню є кілька останніх видань: В. Сухомлинський «Я розповім вам казку... Філософія для дітей». Змістом його стали твори видатного педагога для проведення з дітьми бесід на морально-етичні теми. І хоча В. Сухомлинський свою систему етичних бесід створював не сьогодні, зазначає О. Сухомлинська, такий підхід нині є найбільш затребуваним в організації процесу розвитку дитини. За останні два десятиліття ідеї про поєднання знання і художньо-естетичного його ілюстрування, доповнені вільною бесідою, діалогом, спонтанними, великою мірою рефлексивними емоційно-ціннісними міркуваннями, що виникають завдяки настрою дитини, її світобаченню, рівню розумового, мовленнєвого розвитку, набули значного поширення у світі як філософія для дітей (Сухомлинська, 2016: 7).

Це ж питання було предметом обговорення і жвавих дискусій на XXIV Всеукраїнських педагогічних читаннях (2017), присвячених спадщині В. Сухомлинського на тему: «В. О. Сухомлинський у діалозі з сучасністю. «А що там за лісом?... філософія для дітей».

Нині філософія для дітей – це жива і затребувана педагогіка і практика, яка включає школи і заклади дошкільної освіти. Вона спрямована на формування рефлексивного, творчого і критичного мислення, усвідомленого прийняття моральних правил і норм, взірців духовної культури, вміння слухати і чути іншого, спілкуватися з іншими. Усе це знаходимо у педагогічній спадщині В. Сухомлинського. Співзвучним у цьому плані є опрацьований нами методичний посібник «Філософія для дітей. Цікаві уроки для молодших школярів» (Гавриш та ін., 2014).

Пропонована технологія, зазначає О. Кочерга, не потребує матеріальних затрат. Кожен день дитини повинен бути насичений цікавим пізнавальним матеріалом для розвитку мислення, почуттів і уяви у їх взаємозв'язку та різних комбінаціях. Окрім того, психологом окреслена низка передумов організації освітнього процесу з метою розвитку критичного мислення у дітей, а саме: дозвіл і підтримка дітей щодо вільного розмірковування та висловлювання власних думок, ідей, почуттів, уявлень; активне включення в освітній процес усіх його учасників; поважне і толерантне ставлення усіх до думки, почуттів, уявлень інших (без глузування, осуду); висока оцінка, підтримка і віра в потенції кожної дитини (Кочерга, 2001: 79–81).

Слід зазначити, що ці передумови автором були названі для педагогів початкової школи, але для педагогів дошкільної освіти вони не є новими і багатьма використовуються впродовж ряду років та дають позитивні результати.

У нагоді педагогам-практикам будуть інноваційні технології, які впродовж останніх років використовуються в роботі з дітьми дошкільного віку (Козак, 2020) та інтерактивні форми роботи з дітьми, які широко представлені в освітній програмі для дітей від 2 до 7 років «Дитина» (Огнев'юк, 2020: 356–362) і на шпальтах періодичних видань для освітян.

Висновки. Про важливість і необхідність розвитку критичного мислення нікого переконувати вже не треба, оскільки це – психолого-педагогічне явище, яке вже визначає і буде визначати якість життя нинішнього та майбутніх поколінь. Наша стаття продемонструвала потужну базу досліджень філософів, педагогів, психологів з означеного питання, цікаві напрацювання педагогів-практиків та необхідність подальших досліджень щодо методів і прийомів розвитку критичного мислення в дітей дошкільного віку.

Список використаних джерел:

1. Беленька Г.В. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів. *Збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2020. Том IV. Вип. 16. С. 33–46.
2. Боно Э. Латеральное мышление / Перевод с англ. П.А. Самсонов. Минск. ООО Попурри. 2005. 384 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови. 250000 слів / Укладач та гол. ред. В.Т. Бусел. Київ-Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
4. Гавриш Н., Лінник О. Філософія для дітей. Цікаві уроки для молодших школярів. Київ : Слово, 2014. 232 с.
5. Дитина. Освітня програма для дітей від двох до семи років. Наук. керівник проєкту В.О. Огнев'юк. Київ : Київський університет імені Б. Грінченка, 2020. 440 с.
6. Дятленко Н.М. Педагогічні умови формування основ культури мислення у дошкільників. *Вікові особливості формування інтелекту. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 16.03.2011*. Київ. С. 46–52.
7. Клустер Д. Что такое критическое мышление. Москва. *Русский язык*. 2002. Вып. 29. С. 3. URL : <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm> (дата звернення: 22. 07. 2021 р.).
8. Козак Л.Т. Характеристика сучасних форм організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 12. С. 49–57.
9. Кочерга О.В. Критичне мислення в навчальній діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. 2001. Т. 3. Вип. 6. С. 191–196.
10. Кочерга О.В. Взаємозв'язок мислення, почуттів та уяви у розвитку критичності людини : автореф. Дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук. Спеціальність: 19.00.01 ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2003. 18 с.
11. Кочерга О. Психологія становлення мислення дитини. *Початкова школа*. 2012. Вип. 6. С. 5–8.
12. Кочерга О. Критичне мислення – синтез взаємозв'язку психічних процесів. *Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України. Матеріали Міжнародної науково-практ. конференції*. 25–27.01.2001. Київ. С. 77–83.
13. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 1974. 356 с.
14. Новікова О.В. Проблема розвитку творчого мислення в системі Едварда де Боно : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук. Спеціальність : 19.00.01 ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2008. 20 с.
15. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. Москва : Московский государственный университет им. М. Ломоносова. 1972. 150 с.
16. Поддьяков Н.Н. Мышление дошкольника. Москва : Педагогика, 1977. 272 с.
17. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. *Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання*. 2012. Вип. 1. С. 3–7.
18. Русова С.Ф. Нова школа. *Русова С. Вибрані педагогічні твори*. Київ : Освіта, 1996. С. 207–218.
19. Сухомлинський В. Афоризми / Укладач О. Міхно. Вінниця : ФОП Кушнір Ю.В., 2018. 104 с.
20. Сухомлинський В. Я розповім вам казку... Філософія для дітей / Укладач О. Сухомлинська. Харків : ВД Школа, 2016. 576 с.
21. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. 105 с.
22. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление. Проблема мирового образования XXI века. Харьков : Университет внутренних дел, 1999. 284 с.
23. Халперн Д. Психология критического мышления. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 512 с.
24. Lipman M. Thinking in Education. Cambridge, 1991. pp. 7–25. URL : <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch2.html> (дата звернення: 16.07.2021 р.).
25. Dewey John. How we think. *Publication date*, 1910, p. 9. URL : <https://archive.org/search.php?query=date:1910> (дата звернення: 15.07.2021 р.).
26. Edward de Bono. The Use of Lateral Thinking. 1967.
27. Paul R. edited by A. J. F. Binker. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University. 1990. P. 575.

References:

1. Bielienska, H. V. (2020). Interaktyvni metody navchannia yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia studentiv [Interactive teaching methods as a means of developing students' critical thinking]. *Zbirnyk nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuks NAPN Ukrainy*, Tom IV, issue 16, pp. 33–46 [in Ukrainian].
2. Bono, E. (2005). Lateralnoe myshlenie [Lateral thinking]. *Perevod s angl. P. A. Samsonov. Minsk. ООО Popurri*, P. 384 [in Belarus].
3. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2005) [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. *250000 sliv. Ukladach ta hol. red. V.T. Busel. Kyiv-Irpin. Perun*, P. 1728 [in Ukrainian].
4. Havrysh, N., Linyk, O. (2014). Filosofiia dlia ditei. Tsikavi uroky dlia molodshykh shkoliariv [Philosophy for children. Interesting lessons for younger students]. *Kyiv. Slovo*, P. 232 [in Ukrainian].
5. Dytyna. Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv (2020) [Child. Educational program for children from two to seven years]. *Nauk. kerivnyk proiektu V.O. Ohneviuk. Kyiv. Kyivskiy universytet imeni B. Hrinchenka*, P. 440 [in Ukrainian].
6. Diatlenko, N. M. (2011). Pedagogichni umovy formuvannia osnov kultury myslennia u doshkilnykiv [Pedagogical conditions of formation of bases of culture of thinking at preschool children]. *Vikovi osoblyvosti formuvannia intelektu. Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii 16.03*. Kyiv, pp. 46–52. [in Ukrainian].

7. Kluster, D. (2002). Chto takoe kriticheskoe myshlenie [What is critical thinking]. *Moskva. Russkij yazyk*, issue 29, P. 3. URL: <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm> (data zvernennia 22. 07. 2021 r.) [in Russian].
8. Kozak, L. (2020). Kharakterystyka suchasnykh form orhanizatsii osvithnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity [Characteristics of modern forms of organization of the educational process in preschool education institutions]. *Innovatyka u vykhovanni*, issue 12, pp. 49–57 [in Ukrainian].
9. Kocherha, O.V. (2001). Krytychne myslennia v navchalnii diialnosti [Critical thinking in educational activities]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy*, T. 3, issue 6, pp. 191–196 [in Ukrainian].
10. Kocherha, O. V. (2003). Vzaimozv'iazok myslennia, pochtuttiv ta uiavy u rozvytku krytychnosti liudyny [The relationship of thinking, feelings and imagination in the development of human critical thinking]. *Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykholoh. nauk. Spetsialnist 19.00.01. Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. Kyiv, P. 18 [in Ukrainian].
11. Kocherha, O. (2012). Psykhofiziolohiia stanovlennia myslennia dytyny [Psychophysiology of the child's thinking]. *Pochatkova shkola*, issue 6, pp. 5–8 [in Ukrainian].
12. Kocherha, O. (2001). Krytychne myslennia – syntezy vzaimozv'iazku psykhiichnykh protsesiv [Critical thinking is a synthesis of the relationship between mental processes]. *Rozvytok navychok krytychnoho myslennia uchniv u konteksti rozrobky standartiv osvity Ukrainy. Materialy Mizhnarodnoi naukovy-prakt. konferentsii. 25–27.01. Kyiv*, pp. 77–83 [in Ukrainian].
13. Liublinska, H. O. (1974). Dytiacha psykholohiia [Child psychology]. *Kyiv. Vyshcha shkola*, P. 356 [in Ukrainian].
14. Novikova, O. V. (2008). Problema rozvytku tvorchoho myslennia v systemi Edvarda de Bono [The problem of the development of creative thinking in the system of Edward de Bono]. *Avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata psykholohichnykh nauk. Spetsialnist 19.00.01. Instytut psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy*. Kyiv, P. 20 [in Ukrainian].
15. Obuhova, L. F. (1972). Etapy razvitiya detskogo myshleniya [Stages of development of children's thinking]. *Moskva. Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M. Lomonosova*, P. 150 [in Russian].
16. Poddyakov, N. N. (1977). Myshlenie doshkolnika [Preschooler thinking]. *Moskva. Pedagogika*, P. 272 [in Russian].
17. Pometun, O. (2012). Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia na urokakh istorii [Methods of developing critical thinking in history lessons]. *Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia*, issue 1, pp. 3–7 [in Ukrainian].
18. Rusova, S. F. (1996). Nova shkola [New school] *Rusova S. Vybrani pedahohichni tvory. Kyiv. Osvita*, pp. 207–218 [in Ukrainian].
19. Sukhomlynskyi, V. (2018). Aforyzmy [Aphorisms]. *Ukladach O. Mikhno. Vinnytsia. FOP Kushnir Yu.V.*, P. 104 [in Ukrainian].
20. Sukhomlynskyi, V. (2016). Ya rozpovim vam kazku... Filosofii dlia ditei [I will tell you a fairy tale... Philosophy for children]. *Ukladach O. Sukhomlynska. Kharkiv. VD Shkola*, P. 576 [in Ukrainian].
21. Terno, S. O. (2011). Teoriia rozvytku krytychnoho myslennia (na prykladi navchannia istorii) [Theory of the development of critical thinking (on the example of teaching history)]. *Zaporizhzhia. Zaporizkyi natsionalnyi universytet*, P. 105 [in Ukrainian].
22. Tyaglo, A. V., Voropaj, T. S. (1999). Kriticheskoe myshlenie. Problema mirovogo obrazovaniya XXI veka [Critical thinking. The problem of world education in the XXI century]. *Harkov. Universitet vnutrennih del*, P. 284 [in Ukrainian].
23. Halpern, D. (2000). Psihologiya kriticheskogo myshleniya [Psychology of critical thinking]. *SPb. Piter*, P. 512 [in Russian].
24. Lipman, M. (1991). Thinking in Education. *Cambridge*, pp. 7–25. URL <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch2.html> (data zvernennia 16. 07. 2021 r.) (in the UK).
25. Dewey, John. (1910). How we think. *Publication date*, P. 9. URL: <https://archive.org/search.php?query=date:1910> (data zvernennia 15. 07. 2021 r.) (in SShA).
26. Edward de Bono (1967). The Use of Lateral Thinking. (in SShA).
27. Paul, R. (1990). edited by A. J. F. Binker. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, P. 575 (in SShA).