




МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра дошкільної та початкової освіти

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В
УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ**

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр
спеціальності 013 Початкова освіта
освітньої програми «Початкова освіта.
Інклюзивна освіта»

Барбакар Галини Валеріївни 

Керівник д.пед.н., проф. Богданець -
Білоskalенко Н.І. 

Рецензент Мілошева М.І., директор 

Бородінського НВК «ЗОШ І-ІІІ ст. – ДНЗ»

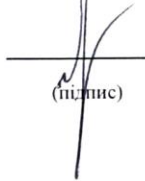
Робота допущена до захисту

на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти

(назва випускової кафедри)

протокол № 5а від « 23 » грудня _____ 2020 р.

Завідувач кафедри

 доц. Іванова Д.Г.
(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист

на відкритому засіданні АК

« 29 » січня _____ 2021 р.

Оцінка 95 відмінно
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)



Голова АК

 Туменикова Т.Р.
(підпис)

(прізвище, ініціали)

ЗМІСТ:

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I: ІНКЛЮЗІЯ В ОСВІТНІХ УМОВАХ УКРАЇНИ	8
1.1. Розуміння інклюзії як тенденції розвитку освіти	8
1.2. Досвід організації інклюзивної освіти провідних країн	13
1.3. Проблема інклюзивної освіти на сучасному етапі розвитку освіти... ..	17
Висновки до Розділу I.....	21
РОЗДІЛ II: РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	23
2.1. Визначення критичного мислення у сучасній психолого-педагогічній літературі	23
2.2. Технологія розвитку критичного мислення	27
2.3. Роль критичного мислення у формуванні інноваційного соціального середовища	33
Висновки до Розділу II	39
РОЗДІЛ III: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	41
3.1. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку	41
3.2. Комплекс уроків з формування критичного мислення у молодших школярів у класах з інклюзією	45
3.3. Аналіз результатів апробації	63
Висновки до Розділу III.....	67
ВИСНОВКИ.....	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	76

ВСТУП

Українське освітнє середовище змінюється досить стрімко, починаючи з реформи освіти у 2016 році. Варто зазначити, що у 2020 році реформа освіти переживає другу стадію. Головною метою запланованих змін виступає гуманізація сучасної української школи та покращення якості освітніх послуг шляхом розроблення нової методологічної бази освіти.

Розвитку зазнала й інклюзивна освіта: від теоретичних ідей включення дітей з особливими освітніми потребами Міністерство освіти і науки України перейшло до практичної імплементації такої ідеї в реальний освітній процес.

Інклюзивна освіта за своїм змістовним наповненням може і не відрізнятися від звичайної освіти, а, отже, розвиток мисленнєвих процесів та критичного мислення зокрема залишається провідною задачею сучасної освіти.

Зазначимо, що і поняття «критичне мислення», і термін «інклюзивна освіта» є порівняно новими для українського освітнього середовища: обидва явища було відкрито у західній освітній традиції, звідки вони перейшли в українську систему освіти, що обумовлює недостатню вивченість цих явищ.

Крім того, нам не вдалося знайти наукових робіт, які б відповідали на питання, як саме формувати критичне мислення в учнів початкових класів з інклюзією: більшість українських дидактиків наразі зосередилися або на визначенні особливостей інклюзивної освіти в українському суспільстві, або на розвитку критичного мислення у системі загальної освіти.

Поміж тим, новий Державний стандарт початкової школи як результат реформи освіти вже вступив у силу. За його вимогами, вчителі початкових класів повинні вчити учнів мисленнєвим процесам, одним з яких є критичне мислення. Наявність такого протиріччя між введеною вимогою з одного боку, а з іншого – відсутністю вітчизняних методичних розробок з теми роблять проведення дослідження розвитку критичного мислення молодших школярів з інклюзією актуальним.

Актуальність дослідження обраної теми визначається необхідністю проведення комплексного психолого-педагогічного дослідження розвитку критичного мислення молодших школярів з інклюзією.

Метою пропонованої роботи є комплексний аналіз процесів розвитку критичного мислення у молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.

Визначена мета зумовила вирішення таких **завдань**:

1. Розкрити сутність інклюзивної освіти, її становлення на сучасному етапі розвитку освіти.
2. З'ясувати сутність критичного мислення та його роль у формуванні інноваційного соціального середовища.
3. Встановити психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку з особливими потребами.
4. Обґрунтувати технології розвитку критичного мислення та запропонувати комплекс уроків з формування критичного мислення у молодших школярів у класах з інклюзією.

Об'єктом дослідження виступає процес розвитку критичного мислення учнів початкової школи.

Предметом дослідження визначено особливості розвитку критичного мислення молодших школярів з інклюзією.

Для досягнення мети дослідження і вирішення означених завдань були використані наступні методи: 1) *метод критичного аналізу*, який використовується протягом усього дослідження під час аналізу наукової літератури; 2) *метод педагогічного експерименту*, який використано у третьому розділі дослідження під час проведення уроків з розвитку критичного мислення; 3) *метод анкетування*, який застосовується по відношенню до учнів початкових класів у третьому розділі дослідження; 4) *метод соціологічного аналізу*, який застосовується у третьому розділі під час аналізу діяльності класу з інклюзивними дітьми.

Наукова новизна роботи полягає у поданні комплексного науково-методологічного дослідження розвитку критичного мислення в учнів початкових класів з інклюзією.

Практичною базою дослідження стала розробка комплексу уроків з формування критичного мислення у молодших школярів з інклюзією і їхнє проведення у якості педагогічного експерименту.

Практичну значущість дослідження обумовлює можливість використання отриманих результатів під час підготовки студентів до семінарських або практичних занять, при написанні курсових робіт, в організації класної діяльності у школі при роботі з інклюзивними класами.

Матеріалом дослідження послужили наукові публікації із теми, дані анкетування молодших школярів у класах з інклюзією в початковій школі та власне експериментальне дослідження.

Результати апробації. Наукові результати магістерської роботи доповідалися на наукових конференціях, а саме:

1) Барбакар Г. Розвиток критичного мислення на уроках в початковій школі. Інновації в освітньому процесі: методологія, тенденції, технології. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. 2020. 186 с.

2) Барбакар Г. Ефективні методи розвитку критичного мислення у молодших школярів. Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку. Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав – 2020. Вип. 66. 287 с.

Структура дослідження. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків та списку використаної літератури. Список використаної літератури охоплює 69 джерел теоретичної та довідкової літератури. Загальний обсяг роботи 82 сторінки.

У вступі визначаються тема і завдання дослідження, зазначається його

об'єкт, предмет, задачі, методи та теоретична база.

У першому, теоретичному розділі, розглядається характеристика інклюзії в освітніх умовах України та досвід організації інклюзивної освіти у провідних країн світу.

У другому розділі визначаються особливості розвитку критичного мислення молодших школярів: наводиться визначення критичного мислення, аналізується технологія його розвитку та роль критичного мислення.

У третьому розділі пропонується методологічна розробка розвитку критичного мислення у молодших школярів в класах з інклюзією.

Висновки магістерської роботи відображають результати проведеного дослідження.

РОЗДІЛ I: ІНКЛЮЗІЯ В ОСВІТНІХ УМОВАХ УКРАЇНИ

1.1. Розуміння інклюзії як тенденції розвитку освіти

Під впливом усесвітніх процесів гуманізації сучасне українське суспільство змінює ставлення до найбільш незахищених його членів - дітей з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ). Ці зміни можна розглядати як подолання соціальних та освітніх бар'єрів. Традиційний для України поділ освіти на загальну та спеціальну (корекційну), в більшій частині представлений сегрегаційними установами, є одним з таких бар'єрів. Однак сучасний підхід до освіти як до соціокультурного феномену руйнує цей бар'єр в зв'язку з тим, що освіта створюється суспільством відповідно до його потреб і цілей; освіта не існує без суспільства; залежить від політичної та соціально-економічної ситуації в державі і, найголовніше, вона істотно впливає на світогляд суспільства, хоча і не є єдиним чинником соціального благополуччя підростаючого покоління.

На сучасному етапі соціокультурні умови, економічна ситуація, що склалися в Україні, актуалізують якісну трансформацію існуючої державної соціальної політики в галузі освіти, зокрема, її орієнтацію на пом'якшення практик нерівності, підвищення доступності форм і видів освіти для представників різних груп суспільства. Створення оптимальних умов для освіти, соціальної адаптації дитини, незалежно від рівня її психофізичного розвитку - все це виступає в якості одного з пріоритетних завдань сучасної України.

Соціальні зміни, що детермінують модернізацію системи освіти, визначають також і актуальність розробки методологічних основ впровадження інноваційних програм, технологій, орієнтованих на вдосконалення процесу навчання дітей з ОМЗ. Одним з оптимальних стратегічних напрямків у вирішенні зазначеної проблеми виступає інтегрована, точніше, інклюзивна освіта - процес спільного навчання і

виховання дітей з ОМЗ і тих, хто не має таких обмежень - за допомогою створення додаткових спеціалізованих умов в дитячих садах загального типу, загальноосвітніх (масових) школах, освітніх установах середньої / вищої професійної ланки.

На думку М.М. Малофєєва, освітня інтеграція (інклюзія) - це не настільки нова сьогоднішня проблема українського суспільства, так як в країні в масових дитячих садах і школах знаходиться досить багато дітей з відхиленнями у розвитку, які з різних причин інтегровані в середу однолітків, які нормально розвиваються [25, с. 21].

Необхідно відзначити, що поняття «інклюзивна освіта» багато в чому є новим, а концепція інклюзивної освіти («школи для всіх») викликає сумніви і побоювання. Визнаючи цінність інклюзивної освіти, необхідно відзначити ряд факторів, які перешкоджають реалізації ідей інклюзивної освіти. В основному це не толерантне ставлення українців до дітей-інвалідів, психологічна неготовність приймати цих дітей як повноправних членів суспільства.

Батьки дітей з ОМЗ в окремих випадках не хочуть віддавати своїх дітей в звичайну школу, побоюючись глузувань, конфліктів з однокласниками і вчителями, нерозуміння особливих потреб їхніх дітей і, відповідно, неадекватної реакції на особливі потреби, непристосованості приміщень і навчального процесу до особливих потреб їхніх дітей і т.д.

У свою чергу, батьки «звичайних» дітей побоюються, що дитина з особливостями розвитку (особливо з важкими порушеннями) буде заважати, відволікати вчителя і дітей, що знизить рівень знань всього класу.

На даному етапі важливо визнати, що сумніви і побоювання цілком виправдані; концепція інклюзивної освіти потребує принципових змін в системі не тільки загальної середньої, але і професійної та додаткової освіти.

Сама система інклюзивної освіти є ефективним механізмом розвитку інклюзивного суспільства, тобто, розвиваючи систему інклюзивної освіти, ми тим самим сприяємо розвитку інклюзивного суспільства - суспільства для

всіх, суспільства для кожного. Саме в цьому ключове значення інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта – освіта, яка доступна кожному, незважаючи на наявні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні або інші особливості, надає можливість бути залученим в загальний процес навчання і виховання (розвитку і соціалізації), що потім дозволяє підростаючій людині стати рівноправним членом суспільства, знижує ризики її сегрегації та ізоляції.

В Україні в даний час можна спостерігати парадоксальну, але цілком типову для трансформаційних періодів ситуацію, яка характеризується виникненням пробілу між законами, які декларують права дитини з ОМЗ на розвиток, освіту, соціальну інтеграцію, і фактичною відсутністю механізмів їх реалізації. Мають місце явні та латентні порушення конституційних прав дітей з ОМЗ на те, щоб жити і виховуватися в сім'ї, на отримання повної середньої освіти, на доступ до інформаційних, рекреаційних і в цілому життєвих ресурсів. Все це свідчить про масштабність проблеми інвалідності і визначає необхідність прийняття на державному рівні комплексу заходів зі створення системи соціального захисту та соціальної інтеграції дітей з обмеженими можливостями, законодавчо забезпечуючи їх право на освіту.

Інклюзивна форма навчання і виховання – це довгострокова стратегія, що передбачає поетапну реалізацію. На найближчому часовому відрізку доцільно говорити про підготовчий етап, на якому використовується технології багаторівневої освітньої інтеграції, оскільки в майбутньому навчання дітей з ОМЗ в умовах масового освітнього закладу буде організовано з урахуванням особливих потреб кожної дитини з ОМЗ і, по суті, мова йде про розробку індивідуальної освітньої програми. Але, в той же час відзначається запізнювання в розробці нормативно-правової бази та законодавчо навчання за індивідуальною освітньою програмою не закріплено.

Обов'язковою умовою розвитку інклюзивного навчання і виховання є створення безбар'єрного середовища, включаючи фізичну та психологічну складові. Передбачається спеціальна робота з використанням ресурсів додаткової освіти по організації взаємодії здорових дітей і дітей з ОМЗ, спрямованої на гармонізацію дитячих взаємин; створення атмосфери емоційного комфорту і взаємоприйняття.

Основні цінності та переконання, властиві інклюзивній освіті, такі:

- кожен має право на освіту;
- всі діти можуть вчитися;
- кожен може зіткнутися з труднощами в навчанні в певних областях або в певний час;
- кожен потребує допомоги в процесі навчання;
- школа, учитель, сім'я і суспільство несуть основну відповідальність за сприяння в навчанні, і не тільки дітей;
- відмінності природні, цінні і збагачують суспільство;
- дискримінаційне ставлення та поведінка повинні піддаватися критиці;
- необхідно готувати дітей до життя в інклюзивному суспільстві, якому властива толерантність і яке приймає різноманіття;
- вчителі не повинні існувати самі по собі, вони потребують постійної підтримки;
- освіта починається з самого народження;
- у ранньому дитинстві освіта особливо важлива, але вона не закінчується в зрілому віці-цей процес триває все життя.

Основні цінності інклюзивної освіти можна знайти у всіх культурах, філософських системах і релігіях, вони відображені в більшості основних статей міжнародних документів про права людини. До таких цінностей можна віднести: взаємна повага; толерантність; усвідомлення себе частиною суспільства; надання можливостей для розвитку навичок і талантів

конкретної людини; взаємодопомога; можливість вчитися один у одного; можливість допомогти самим собі і людям у своїй спільноті.

Міжнародний досвід показує, що розвиток системи інклюзивної освіти як форми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами - довгострокова стратегія, що потребує терпіння і терпимості, послідовності, безперервності, поетапності та комплексного підходу для її реалізації. При цьому в широкому сенсі інтеграція - процес розвитку, результатом якого є досягнення єдності та цілісності всередині системи, заснованої на взаємній підтримці окремих спеціалізованих елементів.

М.М. Малофєєв вважає, що справжня інтеграція в навчанні дітей з особливими освітніми потребами передбачає організацію в загальноосвітньому закладі оптимальних умов для кожної дитини [25, с. 17].

Р. Діменштейн і І. Ларикова відзначають, що одним з основних аспектів інтегрованого (інклюзивного) навчання є правильно прокладений освітній маршрут для конкретної дитини. Це маршрут не залежить від форми організації освітнього процесу, від типу класу, групи, школи, де в даний час знаходиться дитина [11, с. 33]. Провести дитину маршрутом, який веде до інтеграції, можна різними шляхами - важливо лише, щоб кожен етап нарощував її інтеграційний потенціал. Нарощування інтеграційного потенціалу середовища обов'язково включає підготовку вчителів, підвищення кваліфікації, їх перепідготовку; спеціальну роботу з батьками (як звичайних, так і особливих дітей), кваліфіковану психолого-просвітницьку роботу зі звичайними дітьми. Ці організаційно-просвітницькі та педагогічні заходи спрямовані на підвищення інтеграційного потенціалу освітньої організації і системи в цілому.

В даний час актуальним завданням є вивчення, культурне оформлення, осмислення і узагальнення наявного вітчизняного досвіду розвитку системи освіти. Це дозволить вирішити сумніви, здивування і акумулювати різні підходи, механізми і технології інтегрованої (інклюзивної) освіти, ефективно використовувати наявні ресурси, зменшити ризики і можливі помилки;

співвіднести різні (теоретичні та практичні) підходи і моделі інтегрованої освіти.

Таким чином, інклюзія є провідною тенденцією сучасного етапу розвитку системи освіти в Україні. Це нове соціальне замовлення, яке вимагає задоволення і цілеспрямованого вивчення в теорії і практиці педагогіки. Реалізація інклюзивної освіти повинна сприяти задоволенню законного права дитини в ОМЗ на спільне навчання з однолітками, які нормально розвиваються.

1.2. Досвід організації інклюзивної освіти провідних країн

Розглянемо досвід організації інклюзивної освіти у країнах, де така система освіти існує давно. Метою даної глави є аналіз інклюзивної освіти в Фінляндії та Ізраїлі як країнах, у яких така система була започаткована вже більше 20 років тому.

Інклюзивна освіта в Фінляндії розвивається протягом 20 років і супроводжується науковими дослідженнями. У 2008 році прийнята політика застосування принципів інклюзії в освітніх організаціях країни. Наведемо лише деякі з її положень [64, с. 51]:

- Всі діти навчаються в основній школі відповідно до своїх можливостей.
- Фахівці консультують батьків перед зарахуванням до школи, щоб ті могли вирішити, в якому класі навчатиметься дитина - спеціалізованому або загальному.
- Учням з обмеженою мобільністю надається помічник, а з порушенням слуху - сурдоперекладач.
- У штаті кожної загальноосвітньої основної школи є спеціальні педагоги, помічники вчителя, соціальні працівники, медичні сестри.

Проблеми в навчанні дитини вирішує не тільки соціальний педагог, але і весь педагогічний склад школи, застосовується командний підхід і співвчительська система.

У вузівській підготовці вчителів включені: навчання методам роботи з дітьми з ОМЗ, навчання командній роботі з іншими фахівцями школи, навчання складанню індивідуальних програм для учнів.

Будь-яка дитина в основній загальноосвітній школі Фінляндії має право на один з трьох видів (рівнів) підтримки, положення яких закріплені нормативно в 2010 році.

Перший рівень - загальна підтримка

Її здійснює вчитель класу. Він допомагає впоратися з різними труднощами в навчанні, з якими може зіткнутися будь-яка дитина, наприклад після хвороби. Педагог обговорює проблеми з батьками і фахівцями школи, після чого працює з учнем додатково, намагаючись ліквідувати його прогалини в засвоєнні шкільної програми. Якщо загальної підтримки недостатньо, вдаються до підтримки другого рівня.

Другий рівень - інтенсивна підтримка.

Рішення про її необхідність приймає мультидисциплінарна команда. Інтенсивна підтримка здійснюється із застосуванням співвчительства, коли робота ведеться спільно зі спеціальним педагогом, соціальним працівником, помічником учителя. Для учня складається індивідуальний план навчання.

Мета підтримки другого рівня - допомогти впоратися з програмою, попередити і подолати неуспішність. Якщо проблеми дитини вирішуються за шість місяців, то вона може бути переведена на перший рівень підтримки, якщо ні - переходять до третього рівня - спеціальної підтримки.

Третій рівень - спеціальна підтримка.

Рішення про переведення дитини на цей рівень ухвалюється за результатами медико-психологічного обстеження, яке проводиться комісією Комітету з освіти. На третьому рівні дитина навчається в спеціальному класі

чисельністю 8-10 чоловік, де з ним займається спеціальний педагог. Базову 9-річну освіту учні отримують за 11 років.

Шкільне навчання дітей з ОМЗ організовується також і вдома, а навантаження вчителя додатково фінансується муніципалітетом.

Відзначимо, що в віці п'яти років, ще до школи, всі діти проходять психолого-педагогічне обстеження, що виявляє їх освітні потреби. За його результатами визначається, який з рівнів підтримки буде забезпечений дитині в школі. При цьому адміністрація школи заздалегідь знає, які діти прийдуть у перший клас: електронна система досьє вихованців дитячих садків містить всю необхідну інформацію про майбутніх школярів.

Щодо Ізраїля, то за останні 30 років тут діє закон, згідно з яким діти з ОМЗ вчаться в звичайних школах. До спеціального корекційного центру дитину направляють у виняткових випадках.

Вся система інклюзивної освіти в цій країні вибудована так, що про дитину з ОМЗ піклується не тільки держава та її батьки, а й однокласники, друзі, співробітники освітніх організацій, волонтери.

Декларованою метою ізраїльських шкіл стають досягнення учня в навчанні в порівнянні не з нормативами і успіхами однокласників, а з його власними показниками.

Відмінні риси ізраїльської інклюзії - рання діагностика і особлива увага при підготовці до школи дітей з ОМЗ за програмою «From prevention to inclusion» («Від попередження до інклюзії»). Її головна мета - надати дитині з обмеженими можливостями здоров'я максимальну підтримку в ранньому віці, щоб з шести років вона змогла навчатися в загальноосвітній школі [58, с. 464].

З самого народження діти проходять регулярний скринінг стану здоров'я, за їх розвитком стежать педіатри, психіатри та клінічні психологи, а також фахівці з розвитку мовлення. З малюками з ДЦП та синдромом Дауна починають працювати через кілька місяців після їх народження, з дітьми з аутизмом - з 1 - 2 років.

За рік до школи всі діти відвідують дитячий сад, де проходять обов'язкову психологічну діагностику.

В ізраїльських школах для дітей з ОМЗ працює так званий «транзитний перший клас» або клас інтенсивної корекції, після закінчення якого дитина або переходить до другого класу, або ще рік вчиться в транзитному класі, або направляється в спеціальну школу. В транзитному класі навчаються не більше 12 чоловік, кожен вчиться в своєму темпі, отримує допомогу психолога, дефектолога та спеціаліста з розвитку мовлення.

Дитині з ОМЗ, яка перейшла в загальноосвітню школу, підбирають індивідуальний вид інклюзії. Вона може відвідувати змішані заняття в спеціальному класі (половина уроків проходить з асистентом, половина - з іншими учнями), а може вчитися в звичайному класі в супроводі тьютора або з додатковими перервами на відпочинок. Діти можуть проходити програму в полегшеній формі, а деякі занадто складні предмети і зовсім не відвідувати.

Також в школах передбачені альтернативні способи навчання для дітей за типами ОМЗ - неговорючі діти використовують для спілкування з учителем картинки або зображення, завдання для слабочуючих готуються в роздрукованому вигляді, а якщо дитина не може писати, їй дають можливість диктувати свої відповіді на гаджет.

Особливі умови інклюзії передбачені в ізраїльських школах і для навчання дітей з аутизмом - вони вчать в спеціальних класах по 6-8 чоловік в супроводі двох вчителів і декількох тьюторів. Підтримку учням надають логопед, фахівці з розвитку емоційного інтелекту і сенсорної інтеграції. Для кращого розуміння і засвоєння матеріалу з дітьми займаються додатково. Незважаючи на те, що такі діти навчаються в спеціальних класах, вони не ізольовані від решти учнів і разом з ними беруть участь у святах і загальношкільних заходах, відвідують екскурсії. До старших класів спільне проведення часу дітей збільшується.

Для того, щоб діти з особливостями краще адаптувалися до звичайної школи, широко практикуються програми підвищення обізнаності: в клас

приходять батьки дитини з ОМЗ і розповідають про особливості його здоров'я і поведінки [55, с. 87].

Поширена і «зворотна інклюзія», коли звичайні діти відвідують корекційні заняття або уроки в спецкласах, займаються разом. Ці заходи - підвищення обізнаності та зворотна інклюзія, - дієва профілактика булінгу, а також значна компенсація нестачі уваги учням, що відстають у навчанні через проблеми зі здоров'ям.

Не існує єдиної стратегії, яка однаково підійшла б школам всіх країн. Але, переймаючи досвід один від одного, продовжуючи шукати нове і, головне, прислухаючись до потреб дітей, можна сподіватися на те, що і в нашій країні буде створено ідеальний інклюзивний освітній простір.

1.3. Проблема інклюзивної освіти на сучасному етапі розвитку освіти

Найважливішою умовою підвищення ефективності соціальної політики в Україні є використання для вирішення гострих соціальних проблем принципів, методів і накопиченого міжнародного досвіду, закріплених в документах міжнародних організацій і форумів. Однією з таких проблем виступає розвиток інклюзивної освіти в Україні.

«Інклюзія» від англійського «inclusion» означає "включеність". Інклюзивна (включена) освіта передбачає надання можливості всім учням, включаючи дітей і молодь з обмеженими можливостями здоров'я, здобувати освіту в загальноосвітніх (масових) школах, дитячих садах, інститутах, як було вже з'ясовано у попередніх главах дослідження. У нашій країні в останні роки робляться певні кроки щодо розвитку «інклюзивної освіти», однак широка громадськість ще слабо знайома з цим напрямком державної політики в сфері освіти, її успіхами і проблемами. Тим часом, на міжнародному рівні необхідність інклюзивної освіти закріплена в цілому ряді документів, підтримується міжнародними організаціями (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ), успішно здійснюється на практиці.

Декларація про принципи, політику та практичну діяльність в сфері освіти осіб з особливими потребами була прийнята на Всесвітній конференції, що пройшла в Саламанці (Іспанія) 7-10 червня 1994 року. У ній взяли участь більше трьохсот делегатів, які представляли 92 уряди країн світу і 25 міжнародних організацій. «Саламанкська декларація» проголосила принцип «включення», визнання необхідності створення "Шкіл для всіх", які об'єднують усіх дітей, враховуючи при цьому їхні особливості і відповідаючи індивідуальним потребам кожної дитини. Такі школи стали значним внеском у досягнення цілей якісної і доступної освіти для всіх, забезпечують підвищення ефективності навчальних закладів з точки зору викладання [36].

Положення Саламанкської конференції про виключення будь-якої дискримінації дітей та створення умов для забезпечення дітям-інвалідам всіх прав людини і основних свобод нарівні з іншими дітьми були підтвержені Конвенцією про права інвалідів ООН, прийнятої Генеральною Асамблеєю 13 грудня 2006 року, яка набрала чинності 3 травня 2008 року [21].

Необхідність інклюзивної освіти обґрунтовується тим, що в традиційній освітній системі певна частина дітей піддається «ексклюзії» (exclusion), вибуває з процесу творення, оскільки звичайна система освіти не готова до задоволення індивідуальних потреб таких дітей в навчанні. Слід підкреслити, що це не самі діти не здатні вчитися в загальноосвітній системі, а система їх виключає. Вважається, що їх частка становить близько 15% від загального числа школярів. Діти, які вибули, виявляються відокремленими, по суті, порушуються їх права на здобуття якісної освіти, а в майбутньому це перешкоджають досягнення ними успіху в дорослому житті. Застосовувана державна опіка над дітьми-інвалідами в спеціалізованих установах, наприклад, в інтернатах, школах-інтернатах, далеко не завжди відповідає інтересам опікуваних дітей, що підкреслено в Рекомендації NR (2005) 5 Комітету міністрів Ради Європи «Про права дітей, які постійно проживають в спеціалізованих установах»(прийнята 16.03.2005 на 919-му засіданні представників міністрів) [33].

Інклюзивна освіта виходить з того, що всі діти - це індивідууми з різними потребами в навчанні. Тому підхід до навчання повинен бути більш гнучким для задоволення різних потреб дітей. Від введення інклюзивної освіти виграють всі діти, а не тільки діти з особливими потребами. Інклюзивні школи допомагають дітям на практиці познайомитися з правами людини. Діти вчаться спілкуватися один з одним, розуміти і приймати відмінності, що веде до зменшення дискримінації та розвитку толерантності в суспільстві.

На практиці інклюзивна освіта передбачає, що всі діти ходять в дитячий сад, школу, які знаходяться поряд з будинком, а згодом можуть вибрати будь-який середній або вищий професійний навчальний заклад. Методика навчання розроблена таким чином, щоб забезпечити навчання дітей з різними здібностями, що підвищує якість освітніх послуг, їх адаптивність і покращує показники всіх дітей, а не тільки дітей з особливими потребами. Всі діти беруть участь в житті колективу, беруть участь у всіх заходах: виставах, конкурсах, екскурсіях, спортивних заходах. Неодмінною умовою є спільна підтримка інклюзивного навчання вчителями, батьками, всіма тими, хто може надати посильну допомогу в цій справі.

В Україні в останні роки інтерес до інклюзивної освіти значно виріс. Однак про широке застосування принципів і методів інклюзивної освіти говорити рано.

За кордоном впровадження нових підходів до навчання інвалідів почалося в 70-і роки. Але і там в освітній політиці застосовується кілька взаємодоповнюючих підходів. Поряд з інклюзивним навчанням отримали розвиток «розширення доступу до освіти» (widening participation), «мейнстрімінг» (mainstreaming), «інтеграція» (integration). Мейнстрімінг означає спілкування учнів-інвалідів з однолітками в сфері дозвілля, на святах. Інтеграція передбачає, що діти з психічними та фізичними порушеннями пристосовуються до масової системи освіти, що залишається незмінною, непристосованою для них, в той час як інклюзія означає

пристосування системи навчання до потреб дітей, включаючи перепланування навчальних приміщень, щоб вони відповідали потребам дітей-інвалідів [49, с. 122].

В даний час у більшості західних країн склалася стійка думка про ефективність інклюзивного навчання та інтеграцію дітей-інвалідів у суспільне життя. Необхідно відзначити, що школи отримують бюджетне фінансування на навчання дітей з особливими потребами та зацікавлені в збільшенні числа учнів-інвалідів.

В Україні слід розвивати і вдосконалювати систему інтеграції дітей-інвалідів у суспільство, забезпечувати їх право на якісну та доступну освіту. Необхідно враховувати ключові принципи інклюзивної освіти, не намагаючись «імпортувати» систему, яка склалася на Заході в українську дійсність.

В Україні використовується цілий ряд форм навчання дітей-інвалідів:

Спецшколи і інтернати - освітні установи, де учні перебувають цілодобово. Їх завдання - надання допомоги сім'ї у вихованні дітей, їх соціальний захист, формування у дітей навичок самостійного життя.

Будинки-інтернати соціального захисту - в цих установах освітні програми здійснюються силами соціальних педагогів. Юридично такі будинки-інтернати не є освітніми установами і не можуть видавати документ про освіту.

Корекційні класи загальноосвітніх шкіл - дозволяють вирішувати завдання допомоги в навчанні дітям з обмеженими можливостями здоров'я. У дітей-інвалідів є можливість брати участь у багатьох шкільних заходах разом з однолітками з інших класів. Важливим позитивним фактором є те, що діти вчаться ближче до дому і знаходяться в родині.

Домашнє навчання - при цьому варіанті навчання викладачі освітніх установ відвідують дитину і проводять заняття за місцем її проживання. Навчання, як правило, здійснюється силами педагогів найближчої школи. Існують і спеціалізовані школи надомного навчання дітей-інвалідів. Домашнє

навчання ведеться по загальній або за допоміжною програмою з урахуванням можливостей учня. Після закінчення навчання дитина отримує атестат про закінчення школи загального зразка, де вказана програма, по якій він навчався.

Дистанційне навчання - система навчання за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані, і перш за все, за допомогою Інтернету. Спочатку дистанційне навчання створювалося з метою підвищення кваліфікації людьми, котрі вже здобули очну освіту. З появою потужної техніки можливості дистанційної освіти незмірно розширилися. Однак для дистанційного навчання необхідно мультимедійне обладнання, за допомогою якого підтримується зв'язок учня з центром дистанційного навчання. В ході навчального процесу проходить спілкування між викладачем і учнем в режимі онлайн, виконання завдань з подальшим відправленням результатів викладачеві. В Україні, як і в багатьох інших країнах, за допомогою дистанційного навчання можна отримати не тільки середню, а й вищу освіту.

Висновки до Розділу I

У першому розділі дослідження аналізується поняття інклюзивної освіти як частини загальної освіти.

Інклюзивна освіта - освіта, яка доступна кожному, незважаючи на наявні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні або інші особливості, надає можливість бути залученим в загальний процес навчання і виховання (розвитку і соціалізації), що потім дозволяє підростаючій людині стати рівноправним членом суспільства, знижує ризики її сегрегації та ізоляції.

Основні цінності та переконання, властиві інклюзивній освіті, такі: кожен має право на освіту; всі діти можуть вчитися; кожен може зіткнутися з

труднощами в навчанні в певних областях або в певний час; кожен потребує допомоги в процесі навчання; школа, учитель, сім'я і суспільство несуть основну відповідальність за сприяння в навчанні, і не тільки дітей; відмінності природні, цінні і збагачують суспільство; дискримінаційне ставлення та поведінка повинні піддаватися критиці; необхідно готувати дітей до життя в інклюзивному суспільстві, якому властива толерантність і яке приймає різноманіття; вчителі не повинні існувати самі по собі, вони потребують постійної підтримки; освіта починається з самого народження; у ранньому дитинстві освіта особливо важлива, але вона не закінчується в зрілому віці - цей процес триває все життя.

Аналіз систем інклюзивної освіти Фінляндії та Ізраїлю показують, що системи інклюзивної освіти цих країн не лише працює, а й успішно реалізує цілі та завдання, поставлені перед нею, еволюціонує та відповідає вимогам часу, який змінюється.

В Україні слід розвивати і вдосконалювати систему інтеграції дітей-інвалідів у суспільство, забезпечувати їх право на якісну та доступну освіту. Необхідно враховувати ключові принципи інклюзивної освіти, не намагаючись «імпортувати» систему, яка склалася на Заході в українську дійсність.

РОЗДІЛ II: РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

2.1 Визначення критичного мислення у сучасній психолого-педагогічній літературі

Мислення – вища форма відображення мозком навколишнього світу, найбільш складний пізнавальний психічний процес, властивий тільки людині, а також мислення визначають, як «стан нерішучості, коливання, сумніви». Як стверджував Леонтьєв, мислення завжди є активним процесом, воно починається з «презентації», тобто об'єкт презентується у свідомості; мислення протікає на рівні усвідомленого.

М.І. Махмутов в статті «Інтелектуальний потенціал» вказує, що в педагогіці найціннішими вважаються наступні види мислення: логічне; творче; критичне. Вони відображають вищий рівень інтелектуальних здібностей особистості. Саме розвиток цих видів мислення є одним із головних завдань педагогіки [26, с. 92].

Логічне мислення – вид мислення, що здійснюється згідно з правилами розумових операцій (синтез, аналіз, узагальнення, порівняння та ін.). Другий тип мислення - творче мислення - характеризується наявністю раптової здогадки, інтуїції, інсайту, результатом яких є новий продукт (винахід, думка). Третій вид мислення - критичне мислення - визначається як здібність людини: - помічати невідповідну поведінку або думку іншої людини від загальноприйнятої думки або ж норм поведінки. Критичне мислення - невід'ємний компонент логічного і творчого мислення, воно не може існувати без зв'язку з ними. Педагогічна практика в свою чергу підтверджує, що формування критичного мислення до себе і оточуючих є одним із головних завдань педагогічної науки.

У педагогіці і психології існують різні підходи визначення критичного мислення: «Критичне мислення є аналітичне, творче, рефлексивне, здатне

інтерпретувати і оцінювати приховане в посланні мислення, а також прийняти позицію по відношенню до нього» [23, с. 111]. Згідно з думками Є.О. Божович, критичне мислення – це здатність серед великої кількості рішень вибрати найоптимальніше, при цьому аргументовано спростовувати невірне, ставити під сумнів ефектні, але не ефективні рішення [2, с. 23]. Згідно Д. Халперна критичне мислення - це спрямоване мислення, що характеризується логічністю, цілеспрямованістю і виваженістю, використанням когнітивних стратегій і навичок, що збільшують шанс отримання бажаного результату [42, с. 31]. Критичне мислення включає в себе використання операцій логічного мислення. До основних операцій логічного мислення відносяться аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація.

Аналіз - процес поділу предмета на складові частини і вивчення його окремих частин, розгляд об'єкта з різних сторін. Синтез - процес з'єднання різних елементів, сторін в єдине ціле з метою вивчення їх зв'язків і отримання нових знань про предмет. Порівняння - виявлення подібності і відмінностей між предметами. Порівняння дозволяє виявляти загальні властивості предметів і визначати суттєві зв'язки і відносини. Узагальнення - об'єднання предметів за будь-якою ознакою. Узагальнення за істотними ознаками лежить в основі формування понять. Абстрагування - вичленення якої-небудь ознаки в об'єкті і відволікання від інших, несуттєвих. Конкретизація - застосування загальної ознаки до конкретного об'єкта, виявлення властивостей загального в конкретних речах. Крім того, змушуючи дітей здійснювати дані операції ми можемо підвищити ступінь розвитку критичного мислення.

Девід Клустер виділив кілька ознак критичного мислення [20, с. 17]:

1) критичне мислення - самостійне мислення. Коли заняття будується на принципах критичного мислення, то:

- кожен формулює свої ідеї, переконання і оцінки незалежно від інших;

- мислення є критичним тільки в тому випадку, коли носить індивідуальний характер;
- критичне мислення не повинно бути абсолютно оригінальним: ми маємо право прийняти ідею або переконання іншої людини як свої власні.

2) інформація - це відправний, а не кінцевий пункт критичного мислення. Знання породжує мотивування, без якого неможливо критичне мислення людини. Вчителі, учні в пізнавальній діяльності всі нові факти піддають критичному обмірковуванню. Традиційний процес пізнання стає осмисленим, продуктивним, безперервним і знаходить індивідуальність саме за рахунок критичного мислення.

3) критичне мислення прагне до переконливої аргументації. Критично мисляча людина знаходить власне розв'язання проблеми і підкріплює це рішення розумними, обґрунтованими доводами.

4) критичне мислення - соціальне мислення. Всі думки вигострюються і перевіряються людиною, перш ніж вона поділиться ними з оточуючими. Тому велику увагу педагогів, які працюють з критичним мисленням, приділено виробленню якостей, які потрібні для продуктивного обміну думками з оточуючими, а саме: вміння слухати, терпимість, відповідальність за свою точку зору.

Всі чотири пункти визначення критичного мислення можуть проявлятися в різних видах навчальної діяльності, але найкращим з них, на думку педагогів, вважається письмова робота, - і для учнів, і для педагогів.

При письмі розумовий процес стає видимим, доступним для вчителя. Пише людина постійно активно, завжди самостійно мислить і використовує при цьому весь наявний у нього багаж знань. Для того щоб учень міг скористатися своїм критичним мисленням, йому важливо розвинути в собі ряд якостей, серед яких Д. Халперн виділяє [42, с. 202]:

1) гнучкість. Щоб стати генератором власних думок і ідей, учень повинен для початку навчитися сприймати ідеї інших людей. Гнучкість дає

можливість почекати з винесенням судження, поки учень не буде володіти всією необхідною інформацією;

2) готовність до планування. Як правило, думки виникають хаотично, дуже важливо їх впорядкувати, вибудувати послідовність їх викладу. Впорядкованість думок є ознакою впевненості людини;

3) наполегливість. Часто стикаючись з важким завданням, ми відкладаємо її рішення на потім. Виробляючи наполегливість в напрузі розуму, учень обов'язково досягне набагато кращих результатів в навчанні;

4) готовність виправляти власні помилки. Людина, здатна мислити критично, не стане виправдовувати свої неправильні рішення. Вона зробить правильні висновки і використає допущену помилку в своєму подальшому навчанні;

5) усвідомлення. Ця якість дуже важлива. Воно передбачає вміння людини спостерігати за собою в процесі розумової діяльності, відслідковувати хід міркувань;

6) пошук компромісних рішень. Важливо, щоб прийняті рішення сприймалися іншими людьми, інакше вони так і залишаться на рівні висловлювань.

Отже, критичне мислення - це здатність людини послідовно міркувати, обґрунтовано доводити або спростовувати, встановлювати закономірні зв'язки між об'єктами і явищами навколишнього світу, ґрунтуючись на несуперечності мислення, на цілісності образу і точності словесного вираження думки.

Розвиток критичного мислення повинен йти не стихійно, а систематично під керівництвом вчителя, в тому числі при розвитку компетенцій навчальних дисциплін в усіх її складових. Вчителю необхідно пам'ятати, що кожна з парних розумових операцій має сенс тільки у взаємозв'язку з іншою: аналіз з синтезом, порівняння з узагальненням, абстрагування з конкретизацією. Так, аналіз нерозривно пов'язаний з синтезом. Людина спочатку розділяє об'єкт на частини, а потім об'єднує їх,

але вже в інших поєднаннях, в результаті чого формується нове знання про об'єкт, що дає йому можливість систематизувати знання і управляти своєю розумовою діяльністю.

Розглянувши поняття «критичне мислення», особливості та необхідність його розвитку, зупинимося докладніше на технології розвитку критичного мислення.

2.2 Технологія розвитку критичного мислення

Сучасні вимоги до освітнього процесу в рамках державного стандарту підвищилися, сучасні реалії диктують і нові підходи до навчально-виховного процесу. Високе зростання інформаційних технологій призводить до того, що сам «об'єкт» навчального процесу постає на один щабель взаємовідносин між учителем і учнем, тобто виникають «суб'єкт-суб'єктні» стосунки, а не «суб'єкт-об'єктні» відносини, як було раніше.

Учень стає не просто об'єктом впливу на нього вчителя, а й повноцінним суб'єктом педагогічної взаємодії. У такій якості учень отримує максимальний ефект від процесу навчання. При проведенні традиційних уроків учням пропонується готова навчальна ситуація, озвучується тема уроку. З введенням нових державних стандартів ситуація змінюється: тепер учень є повноцінним учасником педагогічного процесу і йому необхідно самостійно за допомогою підказок вчителя визначити тему уроку і навчальну мету.

«Урок – це основна форма організації педагогічного процесу, при якій педагог протягом точно встановленого часу керує колективною пізнавальною та іншою діяльністю постійної групи учнів (класу) з урахуванням особливостей кожного з них; використовуючи види, засоби і методи роботи, створює сприятливі умови для того, щоб всі учні опановували основами досліджуваного предмета безпосередньо в процесі навчання, а також для

виховання і розвитку пізнавальних здібностей і духовних сил школярів» [41, с. 33].

Технологія розвитку критичного мислення відповідає вимогам до особистості в сучасному світі, сприяє організації творчих цікавих уроків. Сьогодні випускник школи 21 століття повинен [40, с. 946]:

- вміти самостійно здобувати знання;
- застосовувати їх на практиці для вирішення різноманітних проблем;
- самостійно критично мислити, шукати раціональні шляхи у вирішенні проблем;
- працювати з різною інформацією, аналізувати, узагальнювати, аргументувати;
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, гнучким в мінливих життєвих ситуаціях.

Для того щоб зробити предмет цікавим, вчити без примусу, а головне успішно розвиватися учневі і вчителю в освітньому процесі необхідно критично нестандартно мислити. «Мислення - це нерозривно пов'язаний з мовою процес пізнавальної діяльності індивіда, що характеризується цілеспрямованим, узагальненим і опосередкованим відображенням навколишньої дійсності, спрямований на пошук і відкриття нового».

Орехова в своєму навчальному посібнику пояснює, що мислення носить цілеспрямований характер. Мислення необхідно лише в тих ситуаціях, де виникає нова мета, а старі колишні кошти вже недостатні для її досягнення. Такі ситуації називаються проблемними. Проблемна ситуація - це невизначена ситуація, яка змушує шукати нові рішення, тобто мислення є шукання і відкриття нового.

У педагогіці мислення є три основні підходи [19, с. 170]:

1) мислення дитини розвивається саме по собі, в той час, коли учень здобуває знання в школі, а вчитель допомагає йому в цьому;

2) мислення необхідно розвивати спеціально, аж до створення спеціального предмета з розвитку мислення;

3) необхідно розвивати мислення «без відриву від виробництва», тобто в середовищі учня: в школі і вдома.

Відповідно до теорії Л. С. Виготського про розвиток мислення: розумові здібності розвиваються лише в культурному контексті [6, с. 201]. Поєднавши методи розвитку мислення і навчальні плани (підручники, вправи) можна домогтися золотой середини, а для того, щоб зробити уроки ще й цікавими, найбільш повно реалізувати потенціал вчителя і учня американські вчені Чарльз Темпл, Курт Мередіт і Джіні Стіл розробили технологію, яка ефективно вирішує цю проблему.

Критичне мислення - це тип мислення, який допомагає нестандартно ставитися до будь-яких тверджень, допомагає справлятися з мінливим інформаційним потоком. Іншими словами, цей вид мислення дозволяє учням обробляти інформацію, систематизувати, швидко і чітко висловлювати свої думки, а також розвиває здатність самостійно займатися своїм навчанням і конструктивно взаємодіяти з іншими людьми. Це одна з нових освітніх технологій, яка з'явилася в середині 90-х років 20 століття. В англійській мові цей термін означає вміння міркувати над тим, яким чином людина отримує знання. Критичне мислення дозволяє ефективно працювати з інформацією, а значить важливо спочатку навчити працювати з нею. У сучасний період розширення інформаційного простору формування критичного мислення особливо актуально.

Соціальне замовлення сучасного суспільства передбачає, що молодшому поколінню слід володіти мисленням і якостями, необхідними не тільки в навчальній діяльності, але і в звичайному житті. Одним з головних критеріїв даної технології є рефлексія. Уміння підвести ризику, свідомо пропустивши через себе інформацію і осмисливши, прийняти чітке, правильне, а часто творче (як зараз прийнято виражати - креативне) рішення - все це добре характеризує успішну людину 21 століття.

Технологія критичного мислення сприяє формуванню творчо розвиненої особистості, яка самостійно орієнтується в освітньому просторі під керівництвом вчителя. Таким чином, технологія критичного мислення, відповідає меті сучасної освіти відповідно до державного стандарту [28]:

- загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток учнів, що забезпечує ключову компетенцію освіти;
- «навчає вчитися» і забезпечує практичну реалізацію особистісно-орієнтованого підходу.

Для сучасної української педагогіки технологія розвитку критичного мислення є новою, хоча багато її елементів застосовуються дуже давно, просто багато які з цих понять мали іншу назву. Наприклад, узагальнення знань - це рефлексія, а мотивація - виклик. Технологія розвитку критичного мислення спрямована на самостійне прийняття рішень і вибір напрямку у вивченні теми.

Критичне мислення має 5 характеристик (Д. Клустер) [20, с. 28]:

- По-перше - це мислення самостійне;
- По-друге - це мислення узагальнене;
- По-третє - це мислення проблемне і оцінне;
- По-четверте - це мислення аргументоване;
- У п'ятих - це мислення соціальне.

В основі даної технології - трифазова структура уроку:

- I фаза: Виклик (пробудження наявних знань);
- II фаза: Реалізація (осмислення);
- III фаза: Рефлексія.

На стадії виклику відбувається мотивація учнів на подальшу роботу, а також активізація («виклик») наявних знань по заданій темі, яку спочатку теж необхідно визначити. Ситуацію виклику може створити педагог вміло заданим питанням. Учень згадує інформацію, яка йому відома по даній темі, робить припущення і зазначає питання, на які хотів би отримати відповідь.

На стадії виклику часто застосовуються такі прийоми:

- «Вірне або неправильне твердження» (в формі гри «хрестики - нулики»);
- Проблемні питання;
- «Товсті і тонкі» питання;
- Розповідь-припущення за ключовими словами;
- Переплутані логічні ланцюжки;
- Кластери;
- Таблиці.

На стадії осмислення учень безпосередньо працює з інформацією, яка надходить в різних формах: при перегляді фільму, читання тексту, в процесі викладу інформації викладачем. Під час роботи з інформацією учні відповідають на питання, які виникли на стадії виклику, відзначають нові цілі і завдання, співвідносять наявні знання з новими знаннями, формується власна позиція і систематизація отриманих знань. Важливим критерієм розвитку критичного мислення на даному етапі є відстеження свого розуміння при роботі з новим матеріалом.

На стадії осмислення часто застосовуються такі прийоми:

- Методи активного читання: «Інsert», «Фішбоун», «Понятійне колесо», «Читання з зупинками», «Дерево пророкувань»;
- Ведення різних записів: «бортовий журнал»; «Сюжетна таблиця» та ін;
- Пошук відповідей на поставлені в першій частині уроку питання.

На стадії рефлексії відбувається остаточне осмислення і узагальнення отриманої інформації. Саме на стадії рефлексії учні висловлюють отриману інформацію власними словами. Слово рефлексія прийшло в українську мову з англійської мови - «reflection» і є синонімом таких слів, як «зворотний зв'язок», «самооцінка і самоаналіз». Ще одним важливим завданням рефлексії є обмін ідеями між учнями. В процесі дискусії (діалогу) учні

висловлюють власну точку зору і доповнюють один одного, тим самим коректуючи власну думку.

Таким чином, доцільно на етапі рефлексії застосовувати індивідуальні та групові прийоми розвитку критичного мислення. Прийоми, використовувані на стадії рефлексії:

- Резюме (Я зрозумів (а), що ...);
- «Сінквейн»;
- «Шість капелюхів мислення»;
- Повернення до ключових слів;
- «Лист по колу»;
- Різні види дискусій;
- Написання творчих робіт;
- Дослідження з окремих питань.

Роль вчителя в технології розвитку критичного мислення:

- Привертає зусилля учнів в певне русло;
- Стикає різні судження;
- Створює умови, які спонукають до прийняття самостійних рішень;
- Дає учням можливість самостійно робити висновки;
- Готує нові пізнавальні ситуації всередині вже існуючих.

Підводячи підсумок всьому вищесказаному, можна зробити висновок, що технологія розвитку критичного мислення складається з творчих прийомів, які дозволяють зробити урок цікавим, дати потужний посыл учням до вивчення предмета.

Уміння самостійно працювати з інформацією, нестандартно, тобто критично мислити дозволяє стати людиною, яка хоче вчитися протягом усього свого життя і відповідально ставитися до своєї освіти.

2.3 Роль критичного мислення у формуванні інноваційного соціального середовища

Сучасне суспільство потребує конструктивних форм критики, спрямованих на вдосконалення соціальної системи, а не на її руйнування. Сучасна особистість як суб'єкт соціальних відносин повинна мати можливість реалізовувати рефлексивне ставлення до соціуму, фіксуючи сутнісні особливості сучасної соціальності і адекватно відповідаючи на соціальні виклики, а для цього потрібно мати певний ступінь «свободи від соціуму», наявність можливості робити власний життєвий вибір на основі самостійного мислення, зберігати прагнення до об'єктивності в судженнях, що неможливо при відсутності здатності мислити критично.

Як правило, критичне мислення представляється таким собі способом перевірки відповідності інформації вимогам достовірності, точності, логічної коректності і в підсумку визначення її цінності. Критичне мислення допомагає виявляти логічні та змістові помилки, відрізнити факти від вигадки, давати панорамну (з урахуванням альтернативних точок зору) оцінку події, бачити причинно-наслідкові зв'язки, змінювати свою позицію на основі аргументів. Критичне мислення являє собою послідовність інтелектуальних операцій, що виконуються з метою перевірки висловлювань або систем висловлювань на предмет відповідності прийнятим фактам, нормам або цінностям.

Рівень критичності визначається не тільки індивідуальним життєвим досвідом, ерудицією, набором знань, умінь, навичок, а й особистісними якостями і системою переконань, в тому числі вмінням рефлексувати щодо змісту власного Я, наявністю розвиненої моральної та соціальної відповідальності, шанобливим ставленням до індивідуальності кожної людини. При цьому особливе значення має об'єктивність суджень, яка виражається в перманентному пошуку істини, критиці не заради критики, а

заради істини. В цьому і полягає конструктивне значення критичного мислення.

Критичне мислення проявляється в наступних взаємопов'язаних функціях: оціночно-перевірочної, евристичної (стимулювання пошуку нових знань), корегуючої (раціонально обмежує зону пошуку необхідної інформації), прогнозуючої [18, с. 41].

Імпульс до розвитку рефлексивних механізмів, що дозволяють самостійно отримувати нові знання, системно організовувати і класифікувати їх, здійснювати усвідомлений вибір на основі зважених рішень, дає саме критичне мислення. Завдяки критичному мисленню особистість визначає своє місце і роль в системі соціальних відносин, дає оцінку основним соціальним нормам і цінностям, щоб в подальшому мати можливість прийняти або відмовитися від них.

Таким чином, можна припустити, що критичне мислення, крім когнітивної підстави самоідентифікації особистості є також фундаментальним елементом побудови інноваційного типу мислення та генерації необхідних умов для створення інноваційного соціального середовища.

Вчені з різних наукових областей дотримуються думки, що інноваційне мислення - це безаналоговий тип мислення, системно інтегруючий раціональний, інтелектуальний і творчий елементи. Як вважає Ю.О. Гнідина, за формою і за змістом цей тип мислення базується на феномені комунікації, передбачає перманентні зміни в системі мислення і діяння [8, с. 62]. Методологію формування та впровадження інноваційного мислення визначають три компоненти - бачення, цінності, цілісність. Однак С.Л.Рубінштейн зазначає, що важливу роль у формуванні інноваційного мислення грає, крім інтелектуальної складової, ще й середовище, що визначає генерацію інновації [35, с. 111].

Під інноваційним соціальним середовищем може розумітися певним чином сформоване соціальне середовище, що сприяє розвитку інноваційної

діяльності. Для адаптації соціального простору стосовно завдань створення інноваційного середовища необхідно [7, с. 108]:

- виробити відповідний теоретичний фундамент;
- виявити умови, фактори і закономірності, що стимулюють інноваційну діяльність;
- здійснити моделювання середовища за допомогою соціальних технологій, адекватних різним рівням соціальної організації;
- провести відбір найбільш ефективних методів впливу в залежності від отриманих результатів.

Але головною підставою створення соціального середовища, що стимулює розвиток інновацій, залишається принципова відкритість суспільства інноваційним змінам, що впливає з готовності суб'єктів соціальної взаємодії перейти на рівень інноваційного мислення.

Однією з умов такого переходу є так звана «інноваційна освіта», що розуміється як своєрідний інтелектуальний інструмент, технологія, простір, здатний забезпечити стабільність процесу створення інновацій.

Ключовими компетенціями інноваційної спільноти повинні стати:

- можливість і бажання безперервно самовдосконалюватися, перенавчатися, демонструвати високу мобільність і прагнення до нового;
- здатність мислити критично;
- можливість і бажання йти на розумний ризик, бути креативним, вміння працювати як індивідуально, так і в команді, в умовах висококонкурентного середовища;
- широке володіння іноземними мовами в якості способу ефективної участі в процесах глобалізації, включаючи здатність вільного спілкування англійською мовою на побутовому, діловому та професійному рівні.

Акумуляція перерахованих компетенцій - тривалий і непростий процес, що має на увазі необхідність адаптації не тільки окремих напрямків соціально-економічної політики (в першу чергу політики в сфері освіти), але і суспільного середовища як такого, створення спеціального «клімату» в суспільстві, який забезпечує свободу творчості і самовираження, стимулюючого та заохочуючого людей, які успішно реалізують відповідні компетенції.

«Інноваційна людина» - це багатоаспектна категорія, що припускає високу адаптивність і активне ініціювання постійних змін як в області власного життя, так і в області економіки, науки і технологій. Важливим аспектом розвитку національної інноваційної системи є правильне координування інноваційної політики на рівні країни і регіону.

Якщо спробувати уявити процес моделювання інноваційного соціального середовища на прикладі регіону, то варто звернути увагу на методику Ч. Лендрі, яка допомагає визначити показники ідеального стану соціального інноваційного середовища, а також вектор його розвитку. В рамках згаданої методики передбачається оцінка в балах за шкалою від 1 до 10 наступних характерних проявів життя регіону:

1) сприйняття креативності як малозначимої складової в діяльності регіону, відсутність публічності в обговоренні питань, пов'язаних з креативністю та інноваціями (оцінка 1);

2) стимулювання інноваційної діяльності муніципальним керівництвом, заохочення відповідних досягнень при збереженні традиційної системи управління і невирішеної проблеми відтоку кваліфікованих кадрів (оцінка 2-3);

3) реалізація регіональними університетами пілотних проектів і досліджень в області інновацій, надання кваліфікованим кадрам робочих місць (оцінка 4);

4) функціонування спеціальної інфраструктури для підтримки інновацій, наявність обміну інноваційними технологіями між бізнесом, освітою і муніципальною владою (оцінка 5-6);

5) всебічна підтримка регіоном творчих проєктів, залучення в регіон найбільш талановитих фахівців при збереженні дефіциту ресурсів (оцінка 7-8);

б) отримання територією статусу міжнаціонального і міжнародного центру інновацій з регіональними штаб-квартирами головних дослідницьких інститутів і інноваційних компаній (оцінка 9);

9) функціонування регіону як саморефлексивної креативної системи з інфраструктурою найвищого рівня, що підтримує інновації, придбання інноваційними об'єктами і організаціями регіону світового значення (оцінка 10).

Якщо розглядати процес моделювання в широкому сенсі, то він може бути представлений як формування у свідомості дослідника єдиного способу, що відображає найбільш істотні характеристики модельованої реальності. При цьому даний образ може будуватися за допомогою різних мов і інструментів, в тому числі і так званого «модельного мислення», заснованого не стільки на кількісних, скільки на якісних методах моделювання. До останніх можуть бути віднесені методи синергетики.

Теоретичні уявлення синергетики, визначаючи параметри порядку і головні дійові сили розвитку системи, дозволяють створювати моделі прийнятної складності, на підставі яких можливо адекватно описувати і прогнозувати різні соціальні процеси.

У цьому контексті створення, а також поширення інновацій з їх подальшою інституціоналізацією є переходом соціальної системи від точки рівноваги до точки біфуркації, в якій, як відомо, система сама здійснює вибір подальшого варіанту розвитку.

Таким чином, в сучасному суспільстві інноваційне мислення і заснована на ньому інноваційна діяльність, являють собою одну із стратегій

адаптації до соціальних трансформацій, що базується на принципах соціальної самоорганізації і рефлексивного управління. Дана стратегія спрямована на становлення персоніфікації і особистісної самоактуалізації в соціумі, який модернізується, і дозволяє зберегти автономію мислення і діяльності, підвищуючи при цьому адаптивні можливості.

До ключових інноваційних здібностей, які потрібно розвинути сучасній людині, належать: суб'єктність (включення людини в процеси соціальних трансформацій в якості ініціативного початку), вміння моделювати майбутнє, прогнозувати конструкції будь-яких явищ і ситуацій (шляхом оволодіння і реалізації технологій передбачення з використанням критичного аналізу), креативність, відкритість, самоосвіта, вміння ефективно використовувати постійно мінливі умови (гнучко адаптуватися, вбудовуватися в динамічний соціальний ритм) при загальній умові збереження ідентичності (соціальної, етнічної, культурної, національної).

Виявом суб'єктності особистості, в якій реалізується не тільки активне проектування соціальності, але і здатність підтримувати автономний характер свідомості і дії як основи соціальної самоорганізації, може служити концепт «модульної» людини Е. Геллнера. Соціальні ефекти «модульності» - поєднання якостей універсальності (багатовимірності), комунікативності, здатності до вибору є не що інше, як прояви соціальної адаптації, що дозволяє особистості вбудовуватися в різні соціокультурні середовища, зберігаючи свою індивідуальність.

У цьому контексті проблема збереження власної ідентичності за умови високої адаптивності до соціальних змін, стоїть перед соціальним суб'єктом досить гостро. З одного боку, потреба вмщати в себе безліч різних ідентичностей може деструктивно впливати на цілісну ідентичність особистості і в певному сенсі викликати її кризу. З іншого боку, складно структурована ідентичність відкриває перед індивідом можливість бути «відкритим проектом», вибирати себе, змінюючись разом з соціумом в часі.

Якщо в традиційних суспільствах соціальна ідентичність формувалася на основі прийняття культурних стандартів і заданого ними способу життя без додаткового критичного осмислення, то в сучасному суспільстві процес самоідентифікації перетворюється в захоплюючий інтелектуальний пошук власної ідентичності, який може і повинен спиратися на кошти критичного мислення.

Що стосується можливої кризи самоідентифікації як особистісної, так і культурної, то способом його подолання може стати раціональний діалог з іншим, заснований на толерантному ставленні до його інакшості.

На закінчення можна сказати, що перехід до інноваційного розвитку є важливим завданням українського суспільства. Її рішення вимагає формування інноваційного соціального середовища, розвитку здатності і готовності людей до інноваційного мислення та інноваційної діяльності. Сприяти вирішенню поставленого завдання в першу чергу покликані установи освіти, завдяки діяльності яких в учнів формуються потреба і прагнення до нового, розвиваються здібності та навички самостійного критичного мислення і наукового пошуку.

Висновки до Розділу II

Другий розділ дослідження аналізує критичне мислення як категорію та способи його розвитку у молодших школярів.

Мислення - вища форма відображення мозком навколишнього світу, найбільш складний пізнавальний психічний процес, властивий тільки людині, а також мислення визначають, як «стан нерішучості, коливання, сумніви».

Логічне мислення - вид мислення, що здійснюється згідно з правилами розумових операцій (синтез, аналіз, узагальнення, порівняння та ін.). Другий тип мислення - творче мислення - характеризується наявністю раптової здогадки, інтуїції, інсайту, результатом яких є новий продукт

(винахід, думка). Третій вид мислення - критичне мислення - визначається як здібність людини: - помічати невідповідну поведінку або думку іншої людини від загальноприйнятої думки або ж норм поведінки. Критичне мислення - невід'ємний компонент логічного і творчого мислення, воно не може існувати без зв'язку з ними. Педагогічна практика в свою чергу підтверджує, що формування критичного мислення до себе і оточуючих є одним із головних завдань педагогічної науки.

Технологія критичного мислення відповідає меті сучасної освіти відповідно до державного стандарту:

- загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток учнів, що забезпечує ключову компетенцію освіти;
- «навчає вчитися» і забезпечує практичну реалізацію особистісно-орієнтованого підходу.

В основі даної технології - трифазова структура уроку:

- I фаза: Виклик (пробудження наявних знань);
- II фаза: Реалізація (осмислення);
- III фаза: Рефлексія.

Також було встановлено, що критичне мислення є інструментом, який дозволяє формувати інноваційне соціальне середовище (зокрема – освітнє), що позитивно впливає на впровадження та розвиток інклюзії на сучасному етапі розвитку освітньої системи України.

РОЗДІЛ III: МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

3.1. Психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку

Відомо, що в сучасній періодизації психічного розвитку вікова категорія молодшого шкільного віку охоплює період від 6-7 до 9-11 років. Даний період характеризується тим, що відбувається зміна способу і стилю життя: нова соціальна роль - учень, нові вимоги, зміна провідної діяльності - навчальна діяльність. У зв'язку з цим, змінюється і сприйняття молодшого школяра в системі відносин, а також його інтереси і цінності.

До основних умов формування і розвитку особистості молодшого школяра відносять: учитель як еталон, зразок для наслідування; суб'єктивні умови - особистісні особливості молодшого школяра (високе копіювання, підвищений рівень сугестивності, емоційності і активності); однолітки; сім'я (особливий вплив надає на формування характеру). У молодшому шкільному віці активно розвивається мотиваційна сфера, наприклад, мотиви встановлення і збереження позитивних міжособистісних відносин з групою однолітків. Провідними стають пізнавальні потреби: потреба чітко виконати вимоги вчителя, потреба у високій оцінці, в похвалі з боку дорослих, потреба бути кращим учнем у класі, потреба у взаємодії з однолітками.

Згідно з психологом В. С. Мухіною, в молодшому шкільному віці спостерігається зростаюча тенденція до самовираження і потреби на визнання з боку педагогів, батьків і однокласників (особливо в зв'язку з успіхами в навчальній діяльності). Мотивація розвивається в напрямку усвідомленості, набуває довільний характер. Навчальна діяльність як провідна на даному віковому етапі, спонукає формування і розвиток відповідальності як риси особистості в дітях. Зокрема, В. С. Мухіна зазначає, що відповідальність як здатність розуміти відповідність результатів своїх дій

необхідним цілям, нормативам, повинна займати найвище положення в ієрархії всіх мотивів школяра [30, с. 18].

У згаданому віці активно розвивається самосвідомість. Молодший школяр усвідомлює, що він є індивідуальністю, яка піддається соціальним впливам: він повинен вчитися і в цьому процесі перетворювати себе, опановуючи громадськими знаннями, поняттями, ідеями, системою соціальних очікувань щодо поведінки та ціннісних орієнтацій; при цьому школяр відчуває свою унікальність, своє Я, прагне до досягнення схвалення серед дорослих і однолітків. У навчальній діяльності у молодшого школяра формується самооцінка, а також навички самоконтролю та саморегуляції.

Низка дослідників відзначають обумовленість особливостей самооцінки молодших школярів та рівнів сформованості навчальної діяльності. Так в учнів з високим рівнем сформованості навчальної діяльності спостерігається відносно стійка, адекватна і рефлексивна самооцінка; низькому рівню сформованості навчальної діяльності відповідає недостатня рефлексивність самооцінки, її велика категоричність і неадекватність.

Також на даному віковому етапі розвивається самопізнання і особистісна рефлексія як здатність самостійно встановити межі своїх можливостей. Дуже важливо, щоб дитина розуміла свій творчий хист, бачила, що вона може і вміє робити, а особливо, краще за всіх. Здатність робити щось краще за всіх, на думку І. В. Дубровіної, принципово важлива для молодших школярів для розвитку у них почуття власної компетентності, вмілості [13, с. 103].

У молодшому шкільному віці формуються способи вольової регуляції: на першому етапі це вербальна інструкція вчителя, потім, з розвитком самосвідомості, вольовий акт збуджується власними потребами дитини. До закінчення молодшого шкільного віку формуються такі вольові риси характеру, як самостійність, наполегливість, витримка.

На даному етапі вікового розвитку відбувається інтерналізація моральних норм і правил поведінки. У дитини розвивається самоконтроль в поведінці, вона більш точно і диференційовано усвідомлює норми поведінки вдома, в громадських місцях, проявляє особливу увагу до морального боку вчинків, прагне дати вчинку моральну оцінку, норми поведінки перетворюються у внутрішні вимоги до себе.

Основним завданням морального виховання в молодшому шкільному віці є розвиток довільного рівня моральної саморегуляції поведінки. Важливим завданням є розвиток моральних аспектів щодо дітей до навчання, на основі якого розвивається працьовитість. Одне з найважливіших завдань - формування у школярів розуміння морального змісту вимог. Величезне місце в житті молодшого школяра займають почуття як мотиви поведінки. Розвиток емоційної сфери в цей період визначається стриманістю і усвідомленістю в проявах емоцій, підвищенням емоційної стійкості. Дитина вже більш стримано висловлює власні емоції, особливо негативні, що пов'язано з розрізненням ситуацій, в яких можливо або неможливо проявляти свої почуття, тобто довільність поведінки поступово починає відбиватися на сфері почуттів.

Проте, в цілому, для дітей даного віку характерна вразливість і чуйність. Згідно з Л. С. Виготським, формування в учнів уміння володіти зовнішнім виразом почуттів є нагальним педагогічним завданням. Разом з підвищенням довільності емоційного процесу, в даному віці зазнає змін змістовна сторона емоцій і почуттів [6, с. 151]. Розвиваються вищі почуття: інтелектуальні (сумнів, допитливість, здивування, інтелектуальне задоволення), моральні (почуття дружби, співчуття, боргу та ін.), естетичні. Вікова норма емоційного життя дитини молодшого шкільного віку - переважно життєрадісний настрій.

Але, згідно з дослідженнями Л. С. Славіної, у деяких учнів в цей період можливий прояв схильності до гострих афектних станів, обумовлений як незадоволеною потребою в сприятливих взаєминах з оточуючими, так і

розбіжністю між підвищеним рівнем вимог і рівнем власних можливостей при наявності неусвідомлюваної невпевненості в собі [37, с. 44]. Значний вплив на формування емоцій дітей даного віку надає навчальна діяльність, відносини з учителем і колективом однокласників, що розвиваються.

На думку Г. М. Бреслава, саме емоційне ставлення до педагога є своєрідним «маяком» в емоційній сфері учня, при цьому особливо важливою для дитини є функція вчителя як судді: емоційне забарвлення, що виникає в результаті оцінки вчителя, підсилює або послаблює мотиви навчання, змінює самооцінку і рівень домагань молодшого школяра [5, с. 103]. І тому байдужість до навчання, а, перш за все, до оцінок вчителя в цьому віці можна вважати показником відхилення.

На період закінчення молодшого шкільного віку припадає глибока мотиваційна криза, коли мотивація, пов'язана з прагненням зайняти нову соціальну позицію, закінчилася, а змістовні мотиви навчання нерідко відсутні. Наприклад, результати дослідження І. М. Веренкіної показали, що в період від 8 до 10 років в 5 разів зменшується число дітей, які хочуть вчитися по причині інтересу. Ця криза має наступні симптоми: негативне ставлення до школи в цілому і необхідності її відвідування; відсутність бажання виконувати навчальні завдання; конфлікти з педагогами [10, с. 2]. Такий факт ще ускладнюється тим, що в школі складається досить стійкий негативний статус учня, який в подальшому має тенденцію зберігатися при переході з початкових класів в середню ланку школи.

Віковий рубіж 9-10 років також знаменується кризою самооцінки, яка проявляється в активному зростанні негативної самооцінки десятирічних школярів в порівнянні з балансом позитивних і негативних суджень про себе в 9 років. Критична самооцінка - це прояв діалогічності в свідомості дитини, внутрішнього діалогу Я - не Я, феномен об'єктивної уваги до себе (Г.С.Абрамова), який виражається у тимчасовому відволіканні уваги від зовнішнього змісту і зосередженні його на самому собі.

Базовим психологічним змістом передпідліткової кризи є рефлексивний оборот на себе - виникнення «орієнтування на себе», на власні якості і вміння як основна умова вирішення різного роду завдань. Згідно Д.І.Фельдштейн, між 9 і 10 роками бере свій початок новий рівень соціального розвитку, що фіксується в позиції «я і суспільство», коли дитина намагається вийти за рамки дитячого способу життя, зайняти суспільно важливе і суспільно оцінюване місце [39, с. 20]. Це вузловий рубіж, коли дитина усвідомлює себе суб'єктом, відчуває потребу реалізувати себе як суб'єкта, долучитися до соціального на рівні перетворення.

Таким чином, основні новоутворення особистості молодшого школяра:

- орієнтація на групу однолітків;
- формування особистісної рефлексії (здатність самостійно встановити межі своїх можливостей);
- формування свідомої провокації й узагальненої самооцінки;
- усвідомленість і стриманість в прояві почуттів, формування вищих почуттів;
- усвідомленість вольових дій, формування вольових якостей.

3.2 Комплекс уроків з формування критичного мислення у молодших школярів у класах з інклюзією

Для визначення особливостей застосування технологій критичного мислення у молодших школярів у класі з інклюзією було організовано і проведено дослідження. При цьому визначальним було прийнято наступне - технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП) являє собою цілісну систему, яка формує навички роботи з інформацією в процесі читання і письма.

Завдання емпіричного дослідження:

1. Провести аналіз розвитку критичного мислення молодших школярів на базі монологічних умінь учнів у класі з інклюзією.

2. Підібрати комплекс методик для дослідження розвитку монологу на початковому етапі навчання за допомогою технологій критичного мислення та застосувати їх у експериментальному дослідженні.

3. Здійснити аналіз та інтерпретацію результатів контрольного етапу експерименту.

База дослідження – Веселодолинський НВК «ЗОШ I-III ступенів – ДНЗ» Тарутинського району, Одеської області. В дослідженні взяли участь учні молодшого шкільного віку у віці 10 - 11 років (4 клас) в кількості 10 чоловік. Дослідження проводилися в рамках трьох послідовних і взаємопов'язаних етапів, що забезпечують спадкоємність в плануванні, отриманні, обробці, інтерпретації та подання теоретичного і експериментального матеріалу.

На першому, пошуково-теоретичному, етапі проводився теоретичний аналіз науково-методичної літератури, вивчався досвід роботи з розвитку монологічних умінь за допомогою технологій критичного мислення, визначалися об'єкт, предмет, мета, гіпотеза та завдання дослідження.

На другому, практичному, етапі було проведено дослідження ефективності формування монологічних вміння за допомогою технологій критичного мислення. Даний етап роботи складався з:

- вивчення рівня сформованості монологічних умінь учнів;
- впровадження системи роботи з використання технологій критичного мислення в процесі формування монологічних умінь учнів (формуючий експеримент);
- визначення рівня розвитку монологічних умінь після закінчення формуючого експерименту (контрольний експеримент).

На третьому етапі, який мав узагальнюючий характер, були проведені: обробка отриманих даних, їх узагальнення, систематизація та інтерпретація з формулюванням висновків, літературне оформлення роботи. В ході дослідження були виділені критерії наявності монологічних навичок в якості яких було обрано такі (Таблиця 3.1)

Таблиця 3.1:

Критерії наявності монологічних навичок молодших школярів

Критерій	Рівні сформованості		
	Високий (3 бали)	Середній (2 бали)	Низький (1 бал)
Грамотність	Кількість помилок при відтворенні тексту не перевищує 2-3	Кількість помилок – 5-6	Кількість помилок більше 7
Відповідність стилю	Стиль викладу тексту відповідає заданому	Наявні відхилення від стилю мовлення	Стиль не відтворений; наявні помилки типу мовлення
Розкриття теми	Тему тексту монологу розкрито повністю	Не розкриті окремі аспекти теми	Тема не розкрита
Відповідність темі	Відтворення тексту суворо за темою	Окремі елементи при відтворенні не відповідають темі	Відтворення тексту не за темою
Правильність фактичного матеріалу	Фактичний матеріал викладено правильно	Окремі елементи матеріалу не було висвітлено	Матеріал викладено невірно

За критеріями, наведеними в таблиці 1, була проведена оцінка учнів 4 класу в рамках наступних етапів:

- Первинна діагностика (оцінка монологічних умінь учнів) - констатуючий експеримент, з метою виявлення початкового рівня вмінь.
- Повторна діагностика монологічних умінь з метою виявлення ефективності навчання з використанням технологій критичного мислення.

В рамках формуючого експерименту робота проводилась з учнями 4 класу, який виступав в дослідженні в якості експериментальної групи.

Розвиток монологічних умінь в формуючому експерименті здійснювалося на матеріалі наступної серії уроків. Залежно від ступеня навчання в молодшій школі учень повинен оволодіти певним рівнем комунікативної компетенції в межах засвоєного мовного і мовленнєвого матеріалу. Тематика і обсяг цього матеріалу, а також тривалість висловлювань, обсяг і змістовна характеристика текстів для читання та аудіювання, зміст лексичного, граматичного і фонетичного мінімуму, який повинен бути, визначаються Державним стандартом початкової школи.

Так, в продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо) основними якісними показниками є:

- ступінь узгодженості висловлювань із заданою темою, ситуацією;
- повнота відображення ситуації;
- рівень і характеристика імпровізації у формулюванні висловлювань;
- правильність використання мовних засобів для оформлення висловлювань;
- різноманітність використання мовних засобів.

Кількісні показники складають: обсяг (кількість слів, речень) і швидкість (наявність пауз, повторень) усного або письмового висловлювання. В рецептивних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання) основним якісним показником є ступінь розуміння (загальне, повне, детальне). Кількісними показниками є тривалість звучання тексту і темп мови - в аудіюванні, обсяг тексту - в читанні. Планується застосовувати на уроках такі стадії і прийоми розвитку критичного мислення (див. Табл.3.2).

Таблиця 3.2:

Стадії та методичні етапи розвитку критичного мислення

Технологічні етапи	Діяльність вчителя	Діяльність учнів	Можливі методи і прийоми
<p>I стадія (фаза) Виклик (evocation):</p> <ul style="list-style-type: none"> - актуалізація наявних знань; - пробудження інтересу до отримання нової інформації; - постановка учнем власних цілей навчання 	<p>Направлена на виклик у учнів вже наявних знань по досліджуваному питанню, активізацію їх діяльності, мотивацію до подальшої роботи</p>	<p>Учень «згадує», що йому відомо по досліджуваному питанню (робить припущення), систематизує інформацію до вивчення нового матеріалу, задає питання, на які хоче отримати відповіді.</p>	<p>Складання списку «відомої інформації»: розповідь-припущення за ключовими словами; систематизація матеріалу (графічна): кластери, таблиці; вірні і невірні твердження; переплутані логічні ланцюжки; мозкова атака; проблемні питання, «товсті» і «тонкі» питання і т.д.</p>
<p>Інформація, отримана на стадії виклику, вислуховується, записується, обговорюється. Робота ведеться індивідуально, в парах або групах</p>			
<p>II стадія Осмислення змісту (realization of meaning):</p> <ul style="list-style-type: none"> - отримання нової інформації; Коригування учнем поставлених цілей навчання. 	<p>Спрямована на збереження інтересу до теми при безпосередній роботі з новою інформацією, поступове просування від знання «старого» до «нового».</p>	<p>Учень читає (слухає) текст, використовуючи запропоновані учителем активні методи читання, робить помітки на полях або веде записи в міру осмислення нової інформації.</p>	<p>Методи активного читання: «Інсерт»; «Фішбоун»; «Ідеал»; ведення різних записів типу подвійних щоденників, бортових журналів; пошук відповідей на поставлені в першій частині уроку питання</p>

Продовження Таблиці 3.2

<p>На стадії осмислення змісту здійснюється безпосередній контакт з новою інформацією (текст, фільм, лекції, матеріал параграфа). Робота ведеться індивідуально або в парах. У груповій роботі повинні бути присутніми два елементи - індивідуальний пошук і обмін ідеями, причому особистий пошук неодмінно передус обміну думками.</p>			
<p>III. Рефлексія (reflection):</p> <ul style="list-style-type: none"> - роздум, народження нового знання; - Постановка учнем нових цілей навчання. 	<p>Вчителю слід:</p> <ul style="list-style-type: none"> повернути учнів до первинних записів і припущень; внести зміни; дати творчі, дослідницькі чи практичні завдання на основі вивченої інформації. 	<p>Учні співвідносять «нову» інформацію зі «старою», використовуючи знання, отримані на стадії осмислення змісту.</p>	<p>Заповнення кластерів, таблиць.</p> <p>Встановлення причинно - наслідкових зв'язків між блоками інформації</p> <p>Повернення до ключових слів, вірних і невірних тверджень.</p> <p>Відповіді на ці запитання.</p> <p>Організація усних і письмових круглих столів.</p> <p>Організація різних видів дискусій.</p> <p>Написання творчих робіт.</p> <p>Дослідження з окремих питань теми і т.д.</p>
<p>На стадії рефлексії здійснюється аналіз, творча переробка, інтерпретація вивченої інформації. Робота ведеться індивідуально, в парах або в групах.</p>			

Такий урок в свою чергу складається також з трьох ступенів:

1. Асоціація сенсорного сприйняття з назвою (обговорення з педагогом зв'язку між предметом, його якостями і його назвою).
2. Розпізнавання предмета і якостей, які відповідають його назві.

3. Запам'ятовування слова на основі узагальнених ідей про вивчене поняття, класифікація набутих знань.

Урок таким чином ділиться на три основні частини:

1. Групова робота, коли на базі вивченого лексичного матеріалу діти діляться враженнями про свій настрій, відповідають на загальні запитання вчителя. Дітей заохочують висловлювати думки, простими реченнями. На початковому етапі для створення мовного середовища можна використовувати елемент гри: наприклад, одна з рольових ігор, може бути запропонована в такий спосіб: уявімо, що кожен з нас - представник будь-якої країни. Ми всі говоримо на різних мовах, єдиний шлях щоб поділитися своїми думками - говорити англійською.

Вам дуже цікаво познайомитися один з одним і ви хочете розповісти про те, що ви любите або не любите як представник певної країни. Застосування цієї гри розвиває глобальне мислення учнів, самоаналіз і ідентифікацію себе як представника своєї країни. Вона також демонструє учням важливість вивчення іноземної мови. Відчуваючи настрій учнів, їх бажання, на даному етапі можна просто стимулювати обговорення в колі, запропонувати відповісти на просте і завжди актуальне питання «Як справи?».

Слід зазначити, що в процесі навчання нас цікавлять не будь-які ситуації дійсності, а лише ті, які спонукають до мови (як обраний аспект формування засобами критичного мислення) та сприяють розвитку критичного мислення в учнів з інклюзією. Такі ситуації називають мовними, або комунікативними.

Потрібно визначити і компоненти комунікативної ситуації:

- комуніканти і їх відносини (суб'єкти спілкування);
- об'єкт (предмет) розмови;
- відношення суб'єкта (суб'єктів) до предмета розмови;
- умови мовного акту.

Характерною особливістю діалогічного мовлення є його емоційна забарвленість. Іншою відмінною рисою мови є його спонтанність. Діалогічну мову, на відміну від монологічної, неможливо спланувати заздалегідь. Обмін репліками відбувається досить швидко, і реакція вимагає нормального темпу мови. Це і зумовлює спонтанність, непідготовленість мовленнєвих дій. Діалогічна мова має двосторонній характер. Спілкуючись, співрозмовник виступає то в ролі мовця, то слухача, який повинен реагувати на репліку партнера. У діалогічного мовлення широко використовуються «готові» мовні одиниці. Їх називають «формулами», «шаблонами», «стереотипами», які надають діалогові емоційності.

Залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють функціональні типи діалогів: діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями (думками), діалог-обговорення (дискусія). Для дискусій виділяється 10- 15 хвилин. Викладач не лідирує, а спостерігає за учнями, допомагає тільки коли потрібно.

Друга частина уроку - дослідницька, самостійна робота з дидактичним матеріалом. У випадку, коли комплекс матеріалів аналізується з точки зору ступеня включеності графічних навичок, то можна говорити про поділ на такі групи:

- група вправ, які потребують використання лише самих простих засобів графічного виділення та умовних графічних знаків;
- група вправ, які містять графічне завдання у простому або ускладненому відтворенні тексту, а також група вправ на угруповання чи перебудову вже готових елементів;
- група вправ, які потребують самостійного графічного відтворення елементів;
- група вправ, що потребують добору графічних елементів з метою вираження думки або написання певного абзацу чи тексту.

Деякі групи вправ можна комбінувати: наприклад, можна записувати друкований текст та підкреслювати його елементи чи переставляти окремі елементи та заповнювати прогалини.

Резюмуючи сказане та аналізуючи викладені положення у попередній частині, ми можемо виділити три групи вправ:

- вправи, використання яких націлено на формуванні навички техніки письма;
- вправи, використання яких націлене на формування мовної навички письма;
- вправи, використання яких націлено на розвиток вмінь письма.

Усі зазначені типи вправ містять приклади, які доступні дітям з тією чи іншою формою інклюзії. Згідно з Державним стандартом з іноземних мов для початкової загальноосвітньої школи письмо може використовуватися як засіб навчання, а також сприяє процесу оволодіння читання і усного мовлення. Також письмо може використовуватися з метою контролю. Головною метою письма у початковій школі є процес формування в учнів певного графічного автоматизму та орфографічної навички.

Особливості роботи та кількість вправ, що пов'язані із графікою, знаходяться у залежності від самої мови, її літерно-звукових відносин. Самими простим є випадок, у якому відношення звуків і букв є постійним, а інтерференція з боку рідної мови відсутня.

Описаний випадок потребує лише незначну кількість простих вправ. Такі вправи можуть бути засновані на названих вище асоціаціях та припускати у якості мети підвищення самостійної роботи учня. Тобто, на першому етапі учень шукає в абетці чи прописі букву, що відповідає певному звуку, який сказав вчитель. Складнішим є процес пошуку та виписування слів з тексту, які мають постійні літерні відповідності і написання букв у відповідності до звуку, який було сказано.

Варто зазначити, що на цьому етапі викладач уважно спостерігає за дітьми, підходить на допомогу, тільки коли вона потрібна, індивідуально працює з кожним. На цю частину уроку виділяється 15-20 хвилин.

Під час третьої частини уроку діти знову працюють в групі і по одному діляться тим, що вони дізналися сьогодні нового, аналізують власні досягнення. На узагальнення відводиться 10-15 хвилин. Сучасна методична література має різні класифікації усних та письмових вправ. Зупинимося детальніше саме на письмових. Їх можна поділити за:

- призначенням (підготовча та основна);
- специфікою мовної діяльності (рецептивна та репродуктивна);
- характером навчальних дій (вправа з відтворення, видозміною і комбінуванням мовних структур);
- підходом до мовного матеріалу (вправа на цілеспрямовану активізацію власне мовного матеріалу та вправа на некеровану активізацію мовного матеріалу).

Урок 1. Тема уроку: «Інтегрований урок позакласного читання та розвитку зв'язного мовлення «Ходимо по місту. Магази́ни»». Уявімо нижче розроблену технологічну карту уроку в Таблиці 3.3.

Таблиця 3.3:

Технологічна карта уроку

Етап		Діяльність вчителя	Діяльність учнів	Очікувані результати	
				Предметні	Навчально-пізнавальної діяльності
Виклик	1 етап - Організаційний етап	Учитель перевіряє готовність учнів до уроку, вітає, створює атмосферу іншомовног	Приймають сигнал до початку навчальної діяльності. Мовна взаємодія на рівні фраз з		Особистісні : висловлювати позитивне ставлення до процесу пізнання, проявляти

		о спілкування .	дотримання м мовного етикету.		бажання пізнавати нове. Комуникативні: формування вміння слухати і чути.
	2 етап - Перевірка домашнього завдання, відтворення і корекція знань, умінь і навичок учнів	Організовує повторення граматичного і лексичного матеріалу. Учитель запитує слова по темі «Особливі місця (Плаваючі села)», прийоми місця, кількісні числівники, запрошує 3-4-х учнів (представників різних груп) скласти монолог (з описом особливого географічного місця) за зразком. Умова - в кінці монологу обов'язково	Згадують граматичні і лексичний матеріал. Взаємодіють з учителем і однокласниками під час обговорення відповідей у формі діалогу. Учні складають монологічне висловлювання. Учні складають речення - дата, адреса, вказівка напрямку і т.д.	Учень навчиться вести монолог в ситуації «Особливі місця».	Особистісні : осмислити важливість вміння роботи в колективі для досягнення спільної мети і відповідальності, щоб не підвести інших.

		запросити відвідати це місце.			
Осмысле ння змісту	Постановка мети і завдань уроку. Мотивація навчальної діяльності учнів Актуалізаці я знань з метою підготовки до вивчення нової теми	Готує учнів до засвоєння нового матеріалу. Організовує бесіду, яка допомагає учням прогнозува ти тему заняття і сформулюв ати цілі. Приєм КЛАСТЕР И Активізація логічного осмислення . Учитель пропонує скласти кластер, дивлячись на картинку і проаналізув ати його.	Згадують, що їм відомо по досліджува ному питанню, роблять припущенн я, систематизу ють інформацію до вивчення нового матеріалу, задають питання. Знайомлять ся з новою лексикою. Учні складають схеми, записують назву башти, визначають, з чого зроблена вона, де вона знаходиться , як виглядає, пропонують свої варіанти.	Учень дізнається нову лексику по темі «Мистецтв о і дизайн», навчиться розпізнава ти і вживати у мовленні прийменни ки руху, кількісні числівники .	Регулятивні : постановка навчальної задачі на основі співвіднесе ння того, що вже відомо і засвоєно учнями і того, що ще не відомо. Пізнавальні : постановка проблеми; побудова мовного висловлюва ння. Особистісні : - розвиток познавальн их інтересів навчальних мотивів; - самовизнач ення; - цілепоклад ання. Комунікати вні: - вміння ясно і чітко викладати свою

					думку, вибудовувати мовні конструкції; - планування навчального співробітництва з учителем і однолітками; - врахування різних думок.
	4 етап – Первинне засвоєння нових знань	Організовує діяльність по застосуванню нових знань. Завдання 2. «Тонкі» і «товсті» питання. Розвиток навичок аудіювання, читання. Учням пропонується прослухати текст і перевірити свої припущення. Заповнити таблицю (товсті і	Сприймають інформацію на слух і аналізують її. Отримують інформацію з прочитаного (прослуханого) тексту, відповідають на питання. Формулюють питання, записують в таблицю, відповідають на них. Виконують запропоновані завдання.	Учень навчиться сприймати на слух невеликий текст, який побудований на досліджуваному мовному матеріалі; формулювати питання, відповідати на них. Учні продовжують знайомитися з темою «Мистецтво і дизайн».	Регулятивні: - пізнавальна ініціатива; вольової саморегуляції. Особистісні: - навчально-пізнавальна мотивація; - морально-етичне оцінювання засвоєного змісту. Комунікативні: - слухати і розуміти мову інших. Пізнавальні:

		тонкі питання). Учням пропонується сформулювати питання до тексту в формі «тонких» і «товстих» питань. Далі вчитель записує на дошці ряд питань і просить учнів індивідуально або в групах спробувати на них відповісти, аргументуючи свої припущення. По ходу роботи з таблицею в ліву колонку записуються питання, що вимагають простої однозначної відповіді. У правій - питання, що вимагають	Роблять позначки на полях. Заповнюють таблицю «Інсерт». Озвучують результати.		- побудова логічного ланцюга міркувань.
--	--	---	---	--	---

		<p>докладної, розгорнутої відповіді. Завдання 3. Метод «Інсерт» (insert) Учня пропонується відзначити в поданому тексті V, -, +, ? , При читанні: I - interactive – активізуюча а самостійно N - noting S - system - системна розмітка E - effective - для ефективного о R - reading - читання T - thinking - і роздумів. "V" - вже знав; "+" - нове; "-" - думав інакше; "?" - незрозуміло або ж ви хотіли б отримати більш докладні відомості з</p>			
--	--	---	--	--	--

		даного питання. При прослуховуванні і читанні тексту учні на полях розставляють маркувальні і позначки. Після прочитання тексту з маркуванням учні заповнюють маркувальну таблицю «Інсерт», що складається з 4-х колонок.			
	Фізкультхвилинка	Встаньте, діти, посміхніться, Землі нашій поклоніться За щасливий день вчорашній. І до сонця потягніться. В різні боки нахиліться. Веретеном покрутіться · Раз	Виконують завдання.		

		присядьте, два присядьте. І за парти тихо сядьте.			
Рефлексія	5 етап - Контроль засвоєння, обговорення допущених помилки і їх корекція.	Організовує учнів з дослідженням проблемної ситуації (фронтальне опитування). Організовує рефлексію. Учитель пропонує скласти «сінквейн» і проаналізувати його, використовуючи лексику по темі. Учитель просить учнів висловити свою думку про етапи уроку, вказати на труднощі. Спільно з дітьми визначає наскільки виконані заплановані	Самостійна робота. Прослуховування тексту. Виконують завдання. Здійснюють взаємоперевірку (обмінюються зошитами), покроково порівнюють з еталоном. Здійснюють самооцінку власної навчальної діяльності, співвідносять мету і результати, ступінь їх відповідності. Учні складають свій сінквейн аналізують його використовуючи нові слова.	Навчаться розпізнавати на слух прийменники місця і руху.	Особистісні : встановлювати зв'язок між метою діяльності і її результатом. Регулятивні : спільно з учителем і однокласниками давати оцінку діяльності на уроці; виділяти і усвідомлювати те, що вже засвоєно і що потрібно ще засвоїти; формулювати власну думку і позицію, аргументувати і координувати її з позиціями і партнерів у

		завдання і цілі.			співпраці при виробленні загального рішення у спільній діяльності; Пізнавальні : усвідомлення і довільна побудова мовного висловлювання. Комунікативні: вміти з достатньою повнотою і точністю виражати свої думки
	6 етап - Інформація про домашнє завдання, інструктаж по його виконанню.	Повідомляє домашнє завдання. Диференційоване домашнє завдання. 1. Вивчити нові слова та наголоси в них. 2. Базового рівня - описати будь-яку пам'ятку (30- 40 слів) (письмово), вчити нові лексичні одиниці.	Записують домашнє завдання.	Учень отримає можливість описати пам'ятку і написати лист-запрошення з опорою на зразок; виконати завдання по вивченій темі.	

		3. Підвищеног о рівня - написати лист- запрошення (50-60 слів)			
--	--	--	--	--	--

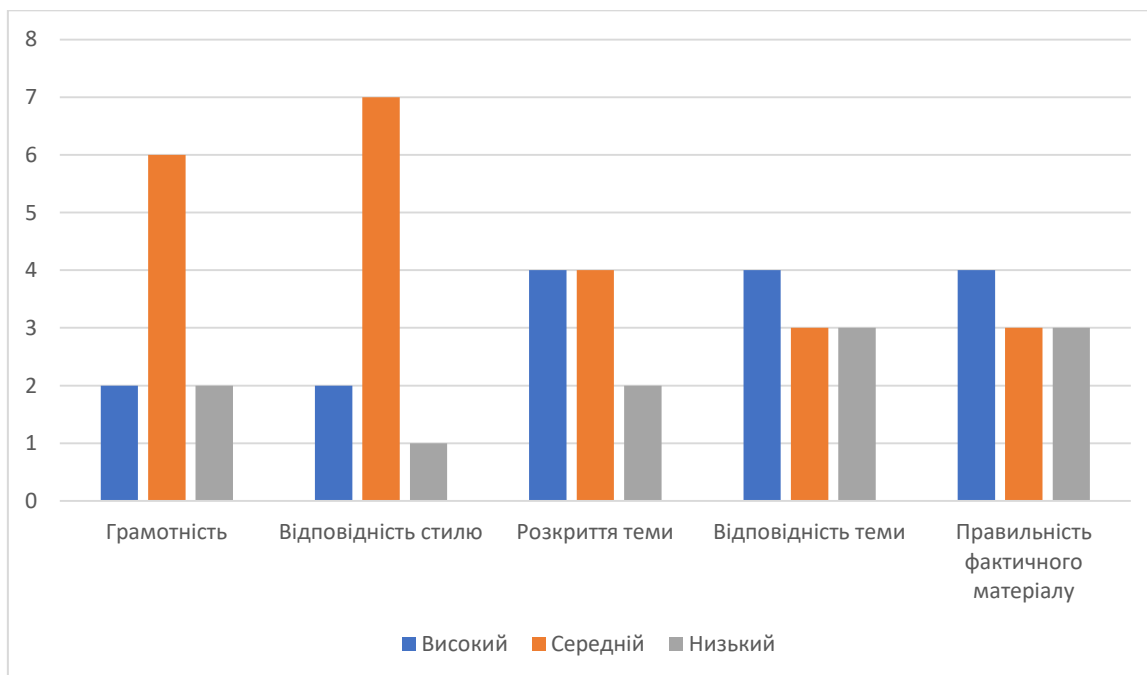
Таким чином, в даній частині роботи проведено аналіз способів розвитку критичного мислення засобами монологічних умінь молодших школярів з інклюзією.

3.3 Аналіз результатів апробації

В рамках даного дослідження було проведено апробацію розробленої серії уроків, спрямованих на розвиток критичного мислення засобами монологічних умінь молодших школярів з інклюзією. Була проведена діагностика учнів 4 класу. У дослідженні взяли участь учні молодшого шкільного віку у віці 10 - 11 років (4 клас) в кількості 10 чоловік. За підсумками первинної діагностики монологічних умінь отримані результати, представлені в Малюнку 1.

Дані результати (рис. 1) показують, що в 4 класі сформований досить середній рівень монологічних умінь, учні змогли грамотно і відповідно до стилю в монолозі викласти почутий матеріал, але погано була розкрита тема і допущені помилки в правильності фактичного матеріалу. По ходу монологу на основі тексту з учнями були виявлені прогалини в їхніх знаннях. Багато учнів не вміють сприймати і розуміють текст на фрагментарному рівні. Також були труднощі, пов'язані з розумінням змісту тексту.

Малюнок 1:
Результат сформованості монологічного мовлення у 4 класі на попередньому етапі



Таким чином, в результаті проведеної первинної діагностики, можна побачити, що високий рівень сформованості монологічних умінь лише у 2 учнів. Середній рівень сформованості монологічних умінь виявлено у 6 учнів. Низький рівень сформованості монологічних умінь показали 2 учнів.

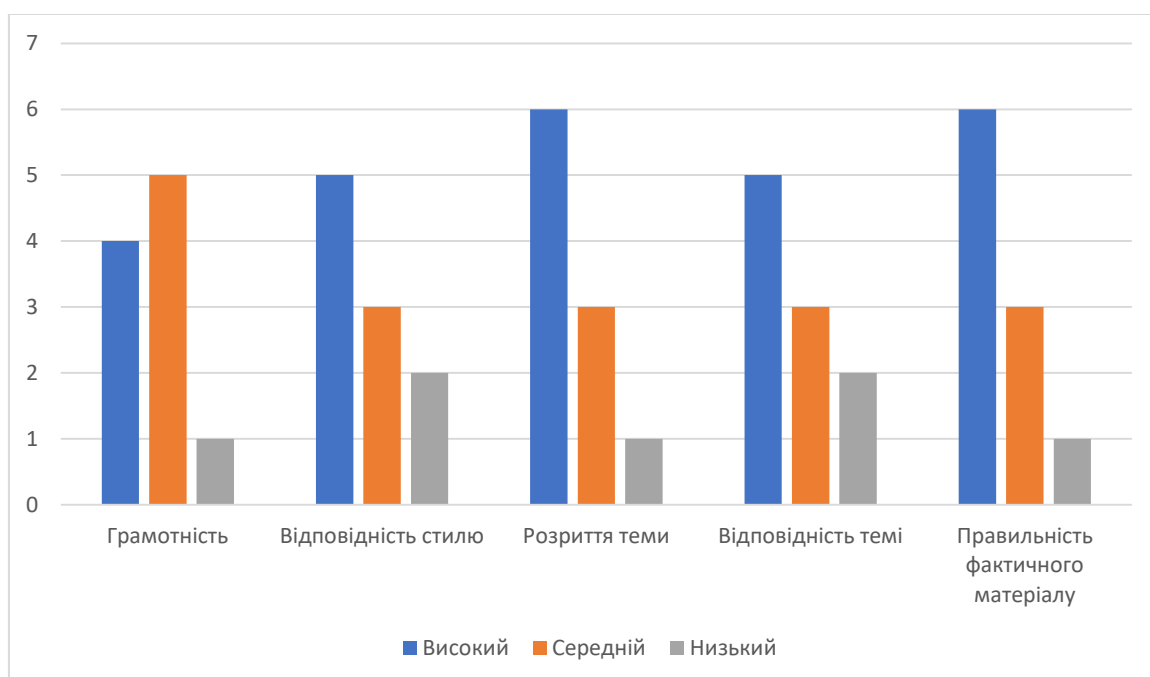
За підсумками проведеного формуючого експерименту була проведена повторна діагностика монологічних умінь учнів при використанні критеріїв констатуючого етапу. На контрольному етапі були отримані результати, представлені в Таблиці 3.4.

Таблиця 3.4:
**Результат сформованості монологічного мовлення у 4 класі на
контрольному етапі**

Критерій	Високий	Середній	Низький
Грамотність	4	5	1
Відповідність стилю	5	3	2
Розкриття теми	6	3	1
Відповідність темі	5	3	2
Правильність фактичного матеріалу	6	3	1

Як видно з таблиці, у учнів групи 4 класу, при оцінці за тими ж критеріями істотно підвищився рівень монологічних умінь. Більш наочно результати дослідження представлені на малюнку 2.

Малюнок 2:
**Результат сформованості монологічного мовлення у 4 класі на
контрольному етапі**



За малюнком 2 можна відзначити, що в експериментальній групі істотно зросла кількість учнів з високим рівнем монологічних умінь. Порівняння сформованості монологічних умінь на попередньому і контрольному етапі представимо в Таблиці 3.5.

Таблиця 3.5:
Результат порівняння навичок монологічного мовлення учнів 4 класу

Критерій	Високий			Середній			Низький		
	Поп	Конт	Різн	Поп	Конт	Різн	Поп	Конт	Різн
Грамотність	2	4	2	6	5	-1	2	1	-1
Відповідність стилю	2	5	3	7	3	-4	1	2	1
Розкриття теми	4	6	2	4	3	-1	2	1	-1
Відповідність темі	4	5	1	3	3	0	3	2	-1
Правильність фактичного матеріалу	4	6	2	3	3	0	3	1	-2

Отже, по всіх досліджуваних критеріях розвитку критичного мислення учнів засобами монологічних умінь на контрольному етапі дослідження визначено позитивну динаміку високого рівня розвитку. Таким чином, за підсумками педагогічного експерименту виявлено ефективність використання технологій монологічного мовлення для розвитку критичного мислення учнів. Зокрема, за підсумками контрольного експерименту виявлені відмінності в рівні сформованості монологічних умінь на початок і закінчення експерименту. У групі, з якою здійснювалося проведення занять з

використанням технологій критичного мислення, виявлено більш високий рівень монологічних умінь у учнів.

Таким чином, було проведено апробацію розробленої технології для розвитку критичного мислення учнів. В результаті апробації зроблено висновок про те, що:

- в 4 класі сформований досить середній рівень монологічних умінь, учні змогли грамотно і відповідно до стилю в монолозі викласти почутий матеріал, але погано була розкрита тема і допущені помилки в правильності фактичного матеріалу. По ходу монологу на основі тексту з учнями були виявлені прогалини в їхніх знаннях. Багато учнів не вміють сприймати і розуміють текст на фрагментарному рівні. Також були труднощі, пов'язані з розумінням змісту тексту;
- після застосування розробленої технології при повторній оцінці результатів учнів 4 класу відзначено, що при оцінці за тими ж критеріями істотно підвищився рівень монологічних умінь;
- по всіх досліджуваних критеріях розвитку монологічних умінь на контрольному етапі дослідження визначена позитивна динаміка високого рівня розвитку.

Висновки до Розділу III

У третьому розділі аналізуються методичні особливості розвитку критичного мислення молодших школярів з інклюзією.

Визначаючи психологічні особливості розвитку молодших школярів, ми зазначили, що основні новоутворення особистості молодшого школяра - це орієнтація на групу однолітків; формування особистісної рефлексії (здатність самостійно встановити межі своїх можливостей); формування свідомої провокації й узагальненої самооцінки; усвідомленість і стриманість

в прояві почуттів, формування вищих почуттів; усвідомленість вольових дій, формування вольових якостей.

Для визначення особливостей застосування технологій критичного мислення у молодших школярів у класі з інклюзією було організовано і проведено дослідження. При цьому визначальним було прийнято наступне - технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП) являє собою цілісну систему, яка формує навички роботи з інформацією в процесі читання і письма.

Завдання емпіричного дослідження:

1. Провести аналіз розвитку критичного мислення молодших школярів на базі монологічних умінь учнів у класі з інклюзією.

2. Підібрати комплекс методик для дослідження розвитку монологу на початковому етапі навчання за допомогою технологій критичного мислення та застосувати їх у експериментальному дослідженні.

3. Здійснити аналіз та інтерпретацію результатів контрольного етапу експерименту.

Отже, по всіх досліджуваних критеріях розвитку критичного мислення учнів засобами монологічних умінь на контрольному етапі дослідження визначено позитивну динаміку високого рівня розвитку. Таким чином, за підсумками педагогічного експерименту виявлено ефективність використання технологій монологічного мовлення для розвитку критичного мислення учнів. Зокрема, за підсумками контрольного експерименту виявлені відмінності в рівні сформованості монологічних умінь на початок і закінчення експерименту. У групі, з якою здійснювалося проведення занять з використанням технологій критичного мислення, виявлено більш високий рівень монологічних умінь у учнів.

ВИСНОВКИ

Аналіз проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що формування критичного мислення у молодших школярів з інклюзією має позитивну динаміку при застосуванні технології розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП).

Було встановлено, що сама система інклюзивної освіти є ефективним механізмом розвитку інклюзивного суспільства, тобто, розвиваючи систему інклюзивної освіти, ми тим самим сприяємо розвитку інклюзивного суспільства - суспільства для всіх, суспільства для кожного. Саме в цьому ключове значення інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта – освіта, яка доступна кожному, незважаючи на наявні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні або інші особливості, надає можливість бути залученим в загальний процес навчання і виховання (розвитку і соціалізації), що потім дозволяє підростаючій людині стати рівноправним членом суспільства, знижує ризики її сегрегації та ізоляції.

Інклюзія є провідною тенденцією сучасного етапу розвитку системи освіти в Україні. Це нове соціальне замовлення, яке вимагає задоволення і цілеспрямованого вивчення в теорії і практиці педагогіки. Реалізація інклюзивної освіти повинна сприяти задоволенню законного права дитини в ОМЗ на спільне навчання з однолітками, які нормально розвиваються.

Аналіз досвіду іноземної інклюзивної освіти показав успішну динаміку такої системи у країнах Фінляндії та Ізраїлю.

Будь-яка дитина в основній загальноосвітній школі Фінляндії має право на один з трьох видів (рівнів) підтримки, положення яких закріплені нормативно в 2010 році.

Перший рівень – загальна підтримка. Другий рівень – інтенсивна підтримка. Третій рівень – спеціальна підтримка. Кожний рівень визначається фахівцями та вчителями та криється у ступені допомоги учневі під час навчально-виховної діяльності.

Щодо Ізраїля, то за останні 30 років тут діє закон, згідно з яким діти з ОМЗ вчать в звичайних школах. До спеціального корекційного центру дитину направляють у виняткових випадках. Відмінні риси ізраїльської інклюзії - рання діагностика і особлива увага при підготовці до школи дітей з ОМЗ за програмою «From prevention to inclusion» («Від попередження до інклюзії»). Її головна мета - надати дитині з обмеженими можливостями здоров'я максимальну підтримку в ранньому віці, щоб з шести років вона змогла навчатися в загальноосвітній школі.

Інклюзивна освіта виходить з того, що всі діти - це індивідууми з різними потребами в навчанні. Тому підхід до навчання повинен бути більш гнучким для задоволення різних потреб дітей. Від введення інклюзивної освіти виграють всі діти, а не тільки діти з особливими потребами. Інклюзивні школи допомагають дітям на практиці познайомитися з правами людини. Діти вчать спілкуватися один з одним, розуміти і приймати відмінності, що веде до зменшення дискримінації та розвитку толерантності в суспільстві.

На практиці інклюзивна освіта передбачає, що всі діти ходять в дитячий сад, школу, які знаходяться поряд з будинком, а згодом можуть вибрати будь-який середній або вищий професійний навчальний заклад. Методика навчання розроблена таким чином, щоб забезпечити навчання дітей з різними здібностями, що підвищує якість освітніх послуг, їх адаптивність і покращує показники всіх дітей, а не тільки дітей з особливими потребами. Всі діти беруть участь в житті колективу, беруть участь у всіх заходах: виставах, конкурсах, екскурсіях, спортивних заходах. Неодмінною умовою є спільна підтримка інклюзивного навчання вчителями, батьками, всіма тими, хто може надати посильну допомогу в цій справі.

В Україні слід розвивати і вдосконалювати систему інтеграції дітей-інвалідів у суспільство, забезпечувати їх право на якісну та доступну освіту. Необхідно враховувати ключові принципи інклюзивної освіти, не

намагаючись «імпортувати» систему, яка склалася на Заході в українську дійсність.

Аналізуючи критичне мислення у другому розділі дослідження, ми прийшли до висновків, що мислення - вища форма відображення мозком навколишнього світу, найбільш складний пізнавальний психічний процес, властивий тільки людині, а також мислення визначають, як «стан нерішучості, коливання, сумніви». Як стверджував Леонт'єв, мислення завжди є активним процесом, воно починається з «презентації», тобто об'єкт презентується у свідомості; мислення протікає на рівні усвідомленого.

Логічне мислення - вид мислення, що здійснюється згідно з правилами розумових операцій (синтез, аналіз, узагальнення, порівняння та ін.). Другий тип мислення - творче мислення - характеризується наявністю раптової здогадки, інтуїції, інсайту, результатом яких є новий продукт (винахід, думка). Третій вид мислення - критичне мислення - визначається як здібність людини: - помічати невідповідну поведінку або думку іншої людини від загальноприйнятої думки або ж норм поведінки. Критичне мислення - невід'ємний компонент логічного і творчого мислення, воно не може існувати без зв'язку з ними. Педагогічна практика в свою чергу підтверджує, що формування критичного мислення до себе і оточуючих є одним із головних завдань педагогічної науки.

Технологія критичного мислення сприяє формуванню творчо розвиненої особистості, яка самостійно орієнтується в освітньому просторі під керівництвом вчителя. Таким чином, технологія критичного мислення, відповідає меті сучасної освіти відповідно до державного стандарту:

- загальнокультурний, особистісний і пізнавальний розвиток учнів, що забезпечує ключову компетенцію освіти;
- «навчає вчитися» і забезпечує практичну реалізацію особистісно-орієнтованого підходу.

В основі даної технології - трифазова структура уроку:

- I фаза: Виклик (пробудження наявних знань);

- II фаза: Реалізація (осмислення);
- III фаза: Рефлексія.

На стадії виклику відбувається мотивація учнів на подальшу роботу, а також активізація («виклик») наявних знань по заданій темі, яку спочатку теж необхідно визначити. Ситуацію виклику може створити педагог вміло заданим питанням. Учень згадує інформацію, яка йому відома по даній темі, робить припущення і зазначає питання, на які хотів би отримати відповідь.

На стадії виклику часто застосовуються такі прийоми:

- «Вірне або неправильне твердження» (в формі гри «хрестики - нулики»);
- Проблемні питання;
- «Товсті і тонкі» питання;
- Розповідь-припущення за ключовими словами;
- Переплутані логічні ланцюжки;
- Кластери;
- Таблиці.

На стадії осмислення учень безпосередньо працює з інформацією, яка надходить в різних формах: при перегляді фільму, читанні тексту, в процесі викладу інформації викладачем. Під час роботи з інформацією учні відповідають на питання, які виникли на стадії виклику, відзначають нові цілі і завдання, співвідносять наявні знання з новими знаннями, формується власна позиція і систематизація отриманих знань. Важливим критерієм розвитку критичного мислення на даному етапі є відстеження свого розуміння при роботі з новим матеріалом.

На стадії осмислення часто застосовуються такі прийоми:

- Методи активного читання: «Інсерт», «Фішбоун», «Понятійне колесо», «Читання з зупинками», «Дерево пророкувань»;
- Ведення різних записів: «бортовий журнал»; «Сюжетна таблиця» і ін;
- Пошук відповідей на поставлені в першій частині уроку питання.

На стадії рефлексії відбувається остаточне осмислення і узагальнення отриманої інформації. Саме на стадії рефлексії учні висловлюють отриману інформацію власними словами. Слово рефлексія прийшло в українську мову з англійської мови - «reflection» і є синонімом таких слів, як «зворотний зв'язок», «самооцінка і самоаналіз». Ще одним важливим завданням рефлексії є обмін ідеями між учнями. В процесі дискусії (діалогу) учні висловлюють власну точку зору і доповнюють один одного, тим самим коректуючи власну думку.

Таким чином, доцільно на етапі рефлексії застосовувати індивідуальні та групові прийоми розвитку критичного мислення. Прийоми, використовувані на стадії рефлексії:

- Резюме (Я зрозумів (а), що ...);
- «Сінквейн»;
- «Шість капелюхів мислення»;
- Повернення до ключових слів;
- «Лист по колу»;
- Різні види дискусій;
- Написання творчих робіт;
- Дослідження з окремих питань.

Аналізуючи методологічні особливості розвитку критичного мислення у молодшого школяра, було розглянуто особливості психологічного розвитку даної вікової категорії. Основні новоутворення особистості молодшого школяра: орієнтація на групу однолітків; формування особистісної рефлексії (здатність самостійно встановити межі своїх можливостей); формування свідомої провокації й узагальненої самооцінки; усвідомленість і стриманість в прояві почуттів, формування вищих почуттів; усвідомленість вольових дій, формування вольових якостей.

Для визначення особливостей застосування технологій критичного мислення у молодших школярів у класі з інклюзією було організовано і

проведено дослідження. При цьому визначальним було прийнято наступне - технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо (РКМЧП) являє собою цілісну систему, яка формує навички роботи з інформацією в процесі читання і письма.

Завдання емпіричного дослідження:

1. Провести аналіз розвитку критичного мислення молодших школярів на базі монологічних умінь учнів у класі з інклюзією.

2. Підібрати комплекс методик для дослідження розвитку монологу на початковому етапі навчання за допомогою технологій критичного мислення та застосувати їх у експериментальному дослідженні.

3. Здійснити аналіз та інтерпретацію результатів контрольного етапу експерименту.

База дослідження – Веселодолинський НВК «ЗОШ I-III ступенів – ДНЗ» Тарутинського району, Одеської області. В дослідженні взяли участь учні молодшого шкільного віку у віці 10 - 11 років (4 клас) в кількості 10 чоловік. Дослідження проводилися в рамках трьох послідовних і взаємопов'язаних етапів, що забезпечують спадкоємність в плануванні, отриманні, обробці, інтерпретації та подання теоретичного і експериментального матеріалу.

Дані результати (рис. 1) показують, що в 4 класі сформований досить середній рівень монологічних умінь, учні змогли грамотно і відповідно до стилю в монолозі викласти почутий матеріал, але погано була розкрита тема і допущені помилки в правильності фактичного матеріалу. По ходу монологу на основі тексту з учнями були виявлені прогалини в їхніх знаннях. Багато учнів не вміють сприймати і розуміють новий текст на фрагментарному рівні. Також були труднощі, пов'язані з розумінням змісту тексту.

Таким чином, в результаті проведеної первинної діагностики, можна побачити, що високий рівень сформованості монологічних умінь щодо незнайомого тексту лише у 2 учнів. Середній рівень сформованості

монологічних умінь виявлено у 6 учнів. Низький рівень сформованості монологічних умінь показали 2 учнів.

Отже, по всіх досліджуваних критеріях розвитку критичного мислення учнів засобами монологічних умінь на контрольному етапі дослідження визначено позитивну динаміку високого рівня розвитку. Таким чином, за підсумками педагогічного експерименту виявлено ефективність використання технологій монологічного мовлення для розвитку критичного мислення учнів. Зокрема, за підсумками контрольного експерименту виявлені відмінності в рівні сформованості монологічних умінь на початок і закінчення експерименту. У групі, з якою здійснювалося проведення занять з використанням технологій критичного мислення, виявлено більш високий рівень монологічних умінь у учнів.

Таким чином, було проведено апробацію розробленої технології для розвитку критичного мислення учнів. В результаті апробації зроблено висновок про те, що:

- в 4 класі сформований досить середній рівень монологічних умінь, учні змогли грамотно і відповідно до стилю в монологі викласти почутий матеріал, але погано була розкрита тема і допущені помилки в правильності фактичного матеріалу. По ходу монологу на основі незнайомого тексту з учнями були виявлені прогалини в їхніх знаннях. Багато учнів не вміють сприймати і розуміють текст на фрагментарному рівні. Також були труднощі, пов'язані з розумінням змісту тексту;
- після застосування розробленої технології при повторному обстеженні учнів 4 класу відзначено, що при оцінці за тими ж критеріями істотно підвищився рівень монологічних умінь;
- по всіх досліджуваних критеріях розвитку монологічних умінь на контрольному етапі дослідження визначена позитивна динаміка високого рівня розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 672 с.
2. Божович Е.Д. К определению понятия «позиция субъекта учения». От истоков к современности - 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции в 5 томах. 2015. С. 23-25.
3. Борзова Е.В. Новый федеральный государственный стандарт общего образования и методика обучения иностранным языкам. Иностранные языки в школе. 2013. №7. С.10-17.
4. Брюшинкин, В. Н. Критическое мышление и аргументация. Критическое мышление, логика, аргументация. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2013. С. 29-34.
5. Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие. М.: Мирос, 2012. 176 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 2011. 480 с.
7. Геллнер, Э. Условия свободы. Гражданское общество и его исторические соперники. М.: Моск. шк. полит. исслед., 2014. 240 с.
8. Гнидина, Ю. А. О развитии инновационного мышления как интеллектуальной модели. Педагогическая инноватика: инновационное образование, инновационное мышление, инновации : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (25-26 марта 2010 г.): Де-По, 2011. С. 62-64 .
9. Гурова Л.Л. Психология мышления. М.: ПЕР СЭ, 2014. 136 с.
- 10.Джемс, У. Мышление. Хрестоматия по психологии: психология мышления. М.: АСТ, 2018. С. 2-9.

11. Дименштейн, Р., Ларикова, И. Интеграция или инклюзия? Споры о словах и нерешенные проблемы образования особах детей. М.: Генезис, 2015. 233 с.
12. Добрынин Н. Ф. Возрастная психология: курс лекций. М.: Просвещение, 2015. 295 с.
13. Дубровина И. В. Младший школьник. Развитие познавательных способностей. М.: Просвещение, 2013. 315 с.
14. Дьюи Дж. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2010. 384 с.
15. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 2017. 208 с.
16. Жиенбаева, Н. Б. Психологические особенности развития личности в младшем школьном возрасте. Молодой ученый. 2018. № 11 (197). С. 116-119.
17. Загашев И. О., Заир — Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. Издание 2-е.-СПб: «Альянс Дельта» совм. с издательством «Речь», 2013, 192с.
18. Иванов, С. А. Человеческий потенциал инновационной экономики: проблемы формирования и использования в современной России. Вестник Российской академии естественных наук. 2015. № 3. С. 41-47.
19. Ивунина Е. Е. О различных подходах к понятию «критическое мышление». Молодой учёный. 2010. № 11. С. 170—174.
20. Клестер Д. Что такое критическое мышление? М., 2013. 56 с.
21. Конвенция о правах инвалидов. Права инвалидов и их защита - Конвенция ООН. Электроний ресурс. Режим доступа: <http://pravo.perspektiva-inva.ru/?475>. Дата звертання: 10.11.2020.
22. Лакатос И. Доказательства и опровержения. Как доказывать теоремы. М.: Наука, 2017. 152 с.
23. Линдсей, Г. Творческое и критическое мышление. Хрестоматия по психологии: психология мышления. М.: АСТ, 2018. С. 111-114.

24. Малков, С. Ю. Математическое моделирование исторических процессов. Новое в синергетике. Взгляд в третье тысячелетие. М.: Наука, 2012. С. 291-323.
25. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие. М.: Просвещение, 2010. 319 с.
26. Махмутов М.И. Интеллектуальный потенциал россиян: причины ослабления. Педагогика. 2011. №10. С. 92.
27. Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия. СПб.: Ювента: Наука, 2019. 603 с.
28. Міністерство освіти та науки України. Електроний ресурс. Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua>. Дата звертання: 10.11.2020.
29. Москалев, И. Е. Методы качественного моделирования инновационных социальных процессов. Електроний ресурс. Режим доступу: <http://spkurdyumov.ru/misc/kachestvennye-modeli-innovacionnyh-socialnyh-processov/> Дата звертання: 10.11.20.
30. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. -- 6-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 456 с.
31. Орлова В. А. Психология в вопросах и ответах: учебное пособие. М.: КНОРУС, 2019. 200 с.
32. Поливанова К. Н. Психология возрастных кризисов: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений. М.: Издат. центр, 2010. 184 с.
33. Рекомендацияnr (2005) 5 Комитета министров Совета Европы «О правах детей, постоянно проживающих в специализированных учреждениях» (принята 16.03.2005 на 919-ом заседании представителей министров) //Lawmix. Актуальная правовая информация. Електроний ресурс. Режим доступу: <http://www.lawmix.ru/abro/6152>. Дата звертання: 11.11.20.
34. Рожков, М. А. Диалог как самоидентификация в культуре. Вестник Томского государственного университета. 2010. №2 330. С. 75-77.

- 35.Рубинштейн, С. Л. О природе мышления и его составе. Психология мышления: хрестоматия. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АСТ: Астрель, 2018. С. 111-116.
- 36.Саламанская декларация о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями. Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г. Права инвалидов и их защита. Перспектива. Региональная общественная организация инвалидов. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://pravo/perspectiva-inva.ru/index.php?id=95>. Дата звертання: 10.11.2020.
- 37.Сластенин В. А., Каширин В. П. Психология и педагогика. М., Академия 2017. 477с
- 38.Стризов, А. Л. Адаптация человека к процессам модернизации и переход к демократии. Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7, Философия. Социология и социальные технологии. 2012. № 3 (18). С. 60-68.
- 39.Токарева, С. Б. Концептуальный смысл понятия «социальное». Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 7, Философия. Социология и социальные технологии. 2010. № 1 (11). С. 20-26.
- 40.Трубинова, Е. А. Технология развития критического мышления в учебно-воспитательном процессе. Молодой ученый. 2015. № 23 (103). С. 946-948.
- 41.Турчин В. Ф. Феномен науки. Кибернетический подход к эволюции. Изд. 2-е М.: Словарное издательство ЭТС. 2010. 368 с.
- 42.Халперн Д. Психология критического мышления. М., 2014. 336 с.
- 43.Холодкова, Л. А. Инновационная культура субъектов профессионального образования: концепция, условия формирования. Инновации. 2015. № 7. С.4-15.
- 44.Чернышов, Е. А. Как звеличить участие в инновациях и разработать программу устойчивого развития. Экономика и социум. 2014. № 2-5 (11). С. 1626-1628.

45. Butler, Heather; Christopher Pentoney; Mabelle P. Bong. "Predicting real-world outcomes: Critical thinking ability is a better predictor of life decision than intelligence". *Thinking Skills and Creativity*, 2017.
46. Cederblom, J B.; Paulsen, David. *Critical Reasoning: Understanding and Criticizing Arguments and Theories* (7th ed.). Andover, Hampshire, UK: Cengage Learning, 2012.
47. Damer, T. Edward. *Attacking Faulty Reasoning*, 6th Edition, Wadsworth, 2015.
48. Dauer, Francis Watanabe. *Critical Thinking: An Introduction to Reasoning*, 2019.
49. David Carl Wilson. *A Guide to Good Reasoning: Cultivating Intellectual Virtues* (end edition) University of Minnesota Libraries Ebook. Creative Commons Attribution-Non-Commercial 4.0 International License, 2020.
50. Elliott C., Turnbull S. *Critical Thinking in Human Resource Development*.— Routledge, 2015. 210c.
51. Facione, P. *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts – 2017 Update*, 2017.
52. Fisher, Alec and Scriven, Michael. *Critical Thinking: Its Definition and Assessment*, Center for Research in Critical Thinking (UK) / Edgepress (US), 2007.
53. Hamby, B.W. *The Philosophy of Anything: Critical Thinking in Context*. Kendall Hunt Publishing Company, Dubuque Iowa, 2017.
54. Kompf, M., & Bond, R. Critical reflection in adult education. In T. Barerstein & M. Kompf (Eds.), *The craft of teaching adults* (pp. 21–38). Toronto, ON: Irwin, 2011.
55. Levitin, Daniel. *A Field Guide to Lies and Statistics*. Viking. (a.k.a. *Weaponized Lies: How to Think Critically in the Post-Truth Era*), 2017.

56. Mc Peck, J. Thoughts on subject specificity. In S. Norris (Ed.), *The generalizability of critical thinking* (pp. 198–205). New York: Teachers College Press, 2018.
57. Moore, Brooke Noel and Parker, Richard. *Critical Thinking*. 10th ed. Published by McGraw-Hill, 2012.
58. Mulnix, J. W. "Thinking critically about critical thinking". *Educational Philosophy and Theory*, 2010. 44 (5): 464–479.
59. Paul, R. "Teaching critical thinking in the strong sense: A focus on self-deception, world view and a dialectical mode of analysis". *Informal Logic Newsletter*. 4 (2): 2–7, 2012.
60. Paul, Richard and Elder, Linda. *Critical Thinking Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*, New Jersey: Prentice Hall Publishing, 2016.
61. Paul, Richard. *Critical Thinking: How to Prepare Students for a Rapidly Changing World*. 4th ed. Foundation for Critical Thinking, 2015.
62. Pavlidis, Periklis. "Critical Thinking as Dialectics: a Hegelian–Marxist Approach". *Journal for Critical Education Policy Studies*. 8, 2010.
63. Sagan, Carl. *The Demon-Haunted World: Science As a Candle in the Dark*. Ballantine Books, 2015. 211 p.
64. Theodore Schick & Lewis Vaughn "How to Think About Weird Things: Critical Thinking for a New Age", 2010.
65. Twardy, Charles R. *Argument Maps Improve Critical Thinking*. *Teaching Philosophy* 27:2 June 2014.
66. vanden Brink-Budgen, R. 'Critical Thinking for Students', How To Books, 2010. 311 p.
67. Vincent F. Hendricks. *Thought 2 Talk: A Crash Course in Reflection and Expression*, New York: Automatic Press / VIP, 2015. 233 p.
68. Whyte, J. *Bad Thoughts – A Guide to Clear Thinking*, Corvo, 2013. 433 p.
69. Zeigarnik, B.V. On finished and unfinished tasks. In English translation Edited by Willis D. Ellis; with an introduction by Kurt Koffka. *A source*

book of gestaltpsychology xiv, 403 p. Highland, N.Y: Gestalt Journal Press, 2017.