

**METHODICAL SUPPORT FOR THE DEVELOPMENT  
OF CRITICAL THINKING OF PRESCHOOL CHILDREN**

**МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО  
МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

**Olena Kovalenko<sup>1</sup>**

**Tatiana Shynkar<sup>2</sup>**

DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-151-0-8>

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

---

<sup>1</sup> Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Preschool Education of the Pedagogical Institute,  
Borys Hrinchenko University of Kyiv, Ukraine

<sup>2</sup> Candidate of Pedagogical Sciences,  
Senior Lecturer at the Department of Preschool Education of the Pedagogical Institute,  
Borys Hrinchenko University of Kyiv, Ukraine

The study used a number of methods, namely: terminological – made it possible to determine the conceptual and terminological apparatus of the study, to clarify the concept; narrative – for a comprehensive study of the scientific problem in modern Ukrainian and foreign discourses; retrospective – demonstrated how the issues of intellectual education of children were covered by the classics of domestic pedagogy S. Rusova and V. Sukhomlinsky; interpretive – qualitative analysis, establishment of structural connections, generalization of data to identify the most significant factors in the development of critical thinking in preschool children.

Teachers of preschool institutions, for various reasons, are not always ready to carry out painstaking work on the development of critical thinking of preschool children. First of all, there is a question of qualitative methodical support of implementation of this work. An urgent problem is the lack of necessary information, primarily methodological, and sometimes, the ability to use it and adapt to the capabilities of children of different ages.

### 1. Вступ

Проблема розвитку критичного мислення є для педагогів в Україні доволі новою, хоча в світі знайшла своє поширення ще з 80-х років ХХ ст. Це – вже не просто модний тренд, а нагальна необхідність. Актуальність означеної проблеми підтверджується тим, що це питання було одним з тих, які обговорювались на Всесвітньому форумі в Давосі. Зокрема, було визнано, що саме однією з ключових навичок ХХІ ст. є критичне мислення. Всесвіт переповнений інформацією, яка є вільному доступі. Необхідні навички ефективно опрацьовувати, виокремлювати головне з величезного масиву, не потонути у її об'ємі, бути спокійними та розсудливими перед впливами на нас ЗМІ різного гатунку, приймати рішення думаючи і знаходити ефективні шляхи вирішення питань, які виникають тощо. Формувати ці навички необхідно з дошкільного віку, що стануть основою розвитку критичного мислення у подальшому становленні особистості.

Серед сучасних дослідників вже є такі, які показують, як критичного мислення можна навчати за допомогою змісту уроків читання та літератури, історії та суспільствознавства, математики та природознавства, образотворчого мистецтва і праці тощо. Цікавими є дослідження щодо розвитку критичного мислення у студентської молоді, яка

є здобувачами різних спеціальностей, на різних освітніх рівнях, за різними освітніми програмами.

Попри це, про розвиток критичного мислення у дітей дошкільного віку є обмаль інформації і лише поодинокі публікації, а у педагогів закладів дошкільної освіти виникають труднощі у здійсненні планомірної роботи. Ця ситуація дозволяє нам вважати проблему методичного супроводу розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку актуальною.

Основними цілями даного дослідження було теоретичне обґрунтування та визначення дефінітивної характеристики основних понять дослідження, аналіз праць науковців щодо розвитку критичного мислення дітей дошкільного віку та методичного супроводу означеної проблеми в умовах закладу дошкільної освіти. Зокрема, мета дослідження – розкрити особливості методичного супроводу педагогів закладів дошкільної освіти щодо розвитку критичного мислення дітей дошкільного віку.

### 2. Основні дефініції

На першому етапі роботи ми вирішили за допомогою словників, енциклопедій, довідників дослідити дефінітивну характеристику основних понять: мислення, критичне мислення, методичний супровід.

З великої різноманітності тлумачення поняття мислення ми обрали одне з них: мислення – пізнавальний психічний процес. На відміну від процесів чуттєвого пізнання (відчуттів і сприймань), предмети і явища навколишньої дійсності відображаються в їх істотних ознаках, зв'язках і відношеннях. За допомогою мислення людина виділяє основне, істотне, проникає в глибину речей, пізнає залежності між явищами та їх закономірності [20].

З огляду на проблему розвитку критичного мислення, підкреслюють О. Арсенєв, О. Кочерга, С. Терно та ін., необхідне переосмислення дії мислення. Мислення необхідно розглядати у поєднанні з почуттями та уявою як сутнісних сил людини на базі синтезуючих підходів. Якщо метою освіти вважати формування знань, умінь та навичок, освіта неминуче буде відставати від запитів життя. Метою освіти повинен бути розвиток особистості, її творчого потенціалу. Сума знань, умінь і навичок не формує творчу особистість. Тільки почуття, народжувані

психомоторними діями, здатні пробуджувати увагу. Психомоторні дії – мислення, почуття та увага є джерелом розвитку критичного мислення і таланту [18; 38].

Наше дослідження продемонструвало, що власне ідея критичного мислення зародилась у США (праці У. Джемса та Дж. Д'юї) [44, с. 9]. На сьогодні існує низка тлумачень поняття критичного мислення. Зокрема, Едвард де Боно, британський психолог та письменник, засновник Всесвітнього центру нового мислення на Мальті, автор терміну «латеральне мислення», під яким розуміється специфічний процес обробки інформації, спрямований на зміну існуючої стереотипної моделі сприйняття навколишньої дійсності, створених нових альтернативних підходів до розв'язання проблеми. Саме латеральне мислення Е. де Боно вважає основою креативності [3].

Засновник Інституту критичного мислення Метью Ліпман визначав критичне мислення як кваліфіковане, відповідальне мислення, що вносить правильні судження, оскільки засноване на критеріях, самовдосконалюється та враховує контекст [46].

Критичне мислення за М. Ліпманом – це процес самостійного відповідального ухвалення рішень на підставі критеріїв та контексту, що супроводжується самокорекцією. Таке мислення необхідне, щоб підготувати учнів до самостійної й плідної праці та життя в демократичному суспільстві, інакше учень не зможе стати дієвим суб'єктом.

Знаний вітчизняний педагог, багаторічна дослідниця цієї проблеми О. Пометун подає понад 20 визначень поняття критичне мислення. Власне науковиця пропонує визначення цього поняття як окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю і передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти [32, с. 94].

Поняття «критичність» вітчизняний дитячий психолог О. Кочерга радить аналізувати як інтерактивну категорію загальної психології. Ним показано, що в основі становлення та формулювання цього поняття лежать закони, властиві процесу мислення (Б. Ананьєв,

Г. Костюк, О. Леонтьев та ін.). Критичність людини об'єднує в собі відображення дії мислення, почуттів та уяви у їх взаємозв'язку. Провідним є мислення, яке виступає регулятором людської діяльності (Б. Басов, В. Семиченко, О. Тихомиров та ін.). В. Клименко доводить, що психологічний аспект критичності людини втілюється в механізмах відображення-проектування-опредмечення, які забезпечують просування людини в пізнавальній діяльності. Таким чином, взаємозв'язок почуттів, уяви та мислення стають вирішальними у розвитку критичності людини. Відповідно, критичність – інтерактивна категорія, яка визначає ступінь свободи людини, сферу та мету її дії, це є діапазон між реальним «Я» та образом «Я» особистості, діапазон поведінкової гармонії людини [16].

Наступна дефініція – методичний супровід. Зміна пріоритетів у меті дошкільної освіти в Україні зумовлює перегляд її змісту та організації. Модернізація освітнього процесу на всіх рівнях освіти зумовили введення у педагогічну практику таких понять, як «супровід», «співтворчість» [25, с. 321].

Відповідно до Тлумачного словника слово «супровід» означає дію за значенням «супроводжувати, супроводити»: «Іти, їхати разом із ким-небудь як супутник; провадити когось до певного місця. Іти, їхати охороняючи» або «показуючи шлях комусь», «стежити за тим хто або що віддаляється, додавати що-небудь до чогось доповнювати чимось» [4, с. 1415].

Близькими поняттями до «супровіду» є – «співробітництво», «допомога», «сприяння» [21, с. 7]. Окрім того, семантичний аналіз цього поняття дозволяє зробити висновки про наявність у змісті цього поняття трьох компонентів: суб'єктів-попутників, особу, що їх супроводжує та шлях, який вони проходять разом [24, с. 239].

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

Методичний супровід – комплекс різних форм методичної роботи, яка є спеціально організованою, спланованою діяльністю. У процесі

методичної роботи створюються сприятливі умови для наукового й методичного зростання усіх учасників освітнього процесу. Основною метою методичного супроводу є здійснення професійно-педагогічної самореалізації кожного члена педагогічного колективу [12].

Методичний супровід у закладі дошкільної освіти є багатоаспектним поняттям, передбачає виконання низки важливих завдань:

- систематичне вивчення стану освітнього процесу, професійної компетентності педагогів, динаміки змін у розвитку здобувачів дошкільної освіти;
- консультування та допомога педагогам щодо планування освітнього процесу з дітьми;
- моделювання змісту, форм та методів освітнього процесу;
- підвищення педагогічної майстерності та вдосконалення професійної компетентності педагогів;
- вивчення, узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду;
- створення сприятливого психологічного клімату в педагогічному колективі;
- добір та опрацювання методичної, наукової літератури та надання рекомендацій щодо її впровадження в освітній процес закладу дошкільної освіти тощо.

### **3. Нормативно-правові документи**

Змістом нашої роботи на другому етапі було опрацювання нормативно-правових документів, у яких знайшло відображення питання розвитку мислення і критичного, зокрема, а також необхідності методичного супроводу в закладі дошкільної освіти. Висвітлення цього питання знаходимо у низці таких документів, як: Національній доктрині розвитку освіти, Проєкті стратегії європейської економічної комісії ООН в галузі освіти в інтересах сталого розвитку (2004), Законах України «Про освіту» і «Про дошкільну освіту», Концепції освіти дітей раннього і дошкільного віку (2020), Державному стандарті дошкільної освіти в Україні – БҚДО (2021), варіативних освітніх програмах для закладів дошкільної освіти. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що одним із завдань системи освіти в Україні є інтелектуальний розвиток особистості [28].

Про те, що розвиток критичного мислення має бути одним з наскрізних завдань освітнього процесу йдеться у Концепції нової української школи. Серед цінностей дошкільної освіти у Концепції освіти дітей раннього і дошкільного віку (2020) визначені такі: «...спрямованість на особистісне зростання дитини, набуття дошкільної зрілості в різних видах дитячої діяльності, формування базових компетентностей: комунікації, креативності, критичного мислення тощо» [15, с. 5].

В Законах України «Про освіту» і «Про дошкільну освіту» одним із завдань освіти є всебічний та інтелектуальний розвиток особистості, а також те, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості [4; 8]. Закон України «Про освіту» кожному закладу освіти надає організаційну, кадрову, академічну автономію. Педагогічний колектив, а особливо директор та вихователь-методист, повністю відповідальні за процес та результат освітнього процесу закладу дошкільної освіти та методичної роботи, зокрема [4].

У Професійному стандарті за професією «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти» серед професійних компетентностей визначено організаційно-методичну: здатність забезпечувати організацію освітнього процесу у закладі дошкільної освіти з урахуванням запитів його учасників; здатність створювати умови для ефективного функціонування команди психолого-педагогічного супроводу; здатність до методичної підтримки та супроводу педагогічного персоналу закладу дошкільної освіти [34].

Одне із завдань, яке стоїть перед вихователями і батьками в освітній програмі для дітей від 2 до 7 років «Дитина», у розділі «Дитина у сенсорно-пізнавальному просторі» означене так: «...сприяти формуванню основ ...критичного мислення...» [6, с. 84]. На реалізацію цього та інших освітніх завдань спрямована добірка дидактичних ігор та вправ, представлених у Методичних рекомендаціях до програми «Дитина» [21, с. 179–185].

Отже, такий перелік документів свідчить про те, що ці питання мають міцне законодавче підґрунтя.

#### **4. Психолого-педагогічні дослідження з означеного питання**

На третьому етапі роботи ми опрацьовували психолого-педагогічні дослідження з означеного питання вчених світового рівня, а

саме: Едварда де Боно, Енніс, Метью Ліпмана, Дж. Надлера, Ж. Піаже, Р. Пауля, Д. Стіл, Е. Торренса, Е. Тоффлера, П. Фрейре, Д. Хелперн та ін.

Обґрунтовуючи необхідність розвитку критичного мислення, Р. Пауль передбачає, що в недалекому майбутньому головним капіталом буде вже не сама інформація, а її ефективний виробник. Отже, здібність обробляти інформацію буде підвищуватися в ціні, відповідно й навички критичного мислення стануть запорукою успіху в інформаційному суспільстві. Сучасний світ, стверджує вчений, потребує постійного вдосконалення навичок мислення. Це – перша вага причина, чому слід навчати критичного мислення. Безперечно, впровадження навчання, орієнтованого на розвиток критичного мислення, є нагальною методичною проблемою сучасної освіти. XXI ст. стане часом, коли саме розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології, визначатимуть вирішальну грань між успіхом і невдачею, між лідерами та тими, кого ведуть. Уміння критично мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес та є запорукою демократії, а освіта відіграє в його розвитку першорядну роль. Такий тип мислення потрібен для вирішення неординарних практичних завдань. Коли перед нами постають реальні проблеми, які неможливо вирішити за допомогою наявних знань та умінь, тоді ми залуцаємо принципи, стратегії та процедури критичного мислення [47].

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

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



навчання «Філософія для дітей» (англ. philosophy for children, аббревіатура – P4C), яка давала змогу навчати дітей мислити з початкових класів і до закінчення школи [46].

На думку професора Девіда Клустера (США) критичне мислення відбувається тоді, коли перевіряються, оцінюються, розвиваються і застосовуються нові ідеї. Характеризуючи ознаки критичного мислення, він виділяє наступне: самостійність мислення; відправним пунктом критичного мислення є інформація; критичне мислення починається з формулювання запитань, проблеми, які необхідно вирішити; критичне мислення є мисленням соціальним, оскільки уточнення відбувається у спілкуванні в соціумі [11, с. 3].

Дослідниця Д. Халперн (США) зазначає, що «критичне мислення означає не негативність суджень і критику, а розумний розгляд різноманітних рішень проблеми для того, щоб виносити обґрунтовані судження, критичне мислення у цьому випадку може розумітися як аналітичне» [41, с. 70].

Е. де Боно, відстоював позицію, що вмінню мислити треба спеціально навчати і навіть пропонував ввести такий предмет до шкільної програми, розробивши спеціальні інтерактивні методи, які наразі отримали широке розповсюдження в світі [3].

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

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

Нами були опрацьовані результати досліджень проблеми критичного мислення одних з перших вітчизняних науковців О. Тягла і Т. Воропая [39], матеріали Харківського центру критичного мислення, матеріали дисертаційних досліджень (О. Кочерги, О. Новікової та О. Пометун), а також – низка посібників, підручників та окремих публікацій з означеного питання (Г. Беленька, Н. Дятленко, В. Козира, Н. Лавриченко, В. Луговий, С. Набатов, О. Новікова, Л. Обухова, В. Огнев'юк, Г. Падалка, О. Пометун, С. Терно та ін.).

Ряд науковців (Г. Бєленька, В. Луговий, В. Огнев'юк, С. Набагов, А. Тягло та Т. Воропай) висвітлюють проблему розвитку критичного мислення в академічному середовищі як життєво важливої якості особистості у будь-якій галузі [2; 29; 43].

Практичного спрямування з розлогими викладками результатів теоретичних досліджень є посібник для вчителів з розвитку критичного мислення у учнів школи (на прикладі навчання історії). Автором сконструйована модель критичного мислення, виокремлені властивості, склад, функції та генезис критичного розмірковування. Окрім того, у посібнику сформульовані методичні рекомендації для вчителів з розвитку критичного мислення учнів та запропонована система роботи педагога [38].

На особливу увагу заслуговують результати досліджень О. Пометун та її творчого колективу з означеного питання. Нами були опрацьовані їх статті та низка посібників практико-орієнтованого спрямування [32; 33].

Автором виокремлені поради педагогам-практикам, у яких вона закликає до коректного і послідовного запровадження цієї технології. Це означає, що педагог має знати особливості організації діяльності учнів за цією технологією, її структуру, прийоми роботи і правильно її застосовувати. Саме висвітлення цих питань знаходимо у одній зі статей авторки. Окрім того, науковець наголошує на суттєвому обмеженні: запровадження технології розвитку критичного мислення неможливе, якщо вчитель і його предмет підносяться «понад» учнями, коли в центрі уваги предмет, а не людина, яку ми навчаємо і розвиваємо [32, с. 3–7].

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

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

2) методи і прийоми розвитку критичного мислення у школярів, студентської молоді, які широко висвітлюються в літературі та відкритих джерелах сліпо переносити на освітню роботу з дітьми дошкільного віку не можна, зважаючи, за словами С. Русової, на «ніжність дитячої

душі». Керуючись одним з основних принципів нашої діяльності «не нашкодити», ми маємо діяти помірковано!

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

Психологи виділяють ряд закономірностей розвитку мислення дошкільників. Зокрема, у дошкільному віці дитина поступово оволодіває основними видами мислення, якими буде користуватись впродовж подальшого життя. Спочатку це – наочно-дійове мислення. Воно дозволяє дитині вирішувати завдання практичного характеру завдяки неодноразовим спробам. Згодом у дитини з'являється можливість вирішувати завдання подумки («в умі»), використовуючи попередньо набутий досвід, що характерне для наочно-образного мислення. І лише з часом, на кінець дошкільного віку, з'являються елементи понятійного або мовленнєвого мислення [30, с. 4].

На наступній закономірності розвитку мислення дошкільників акцентує увагу М. Поддьяков [31, с. 5]. Психолог зазначає, що мислення дошкільника за своєю структурою є допонятійним, т. т. таким, що спирається на дії та образи, а не словесні конструкти. Допонятійне мислення – це початкова стадія, коли формуються властивості, які дозволяють дитині в практичній діяльності або в її контексті долати низку тимчасових і просторових обмежень та успішно вирішувати задачі. На цьому етапі, продовжує М. Поддьяков, мислення у дітей має іншу, а ніж у дорослих логіку та організацію. Цікаво те, що в основі логіки дошкільника лежать не об'єктивні закономірності світу, а власний досвід дитини, емоційна сфера, світ гри. Знаючи ці закономірності, можна зрозуміти специфіку дитячих суджень і дитячої логіки. Специфіка дитячого мислення обумовлюється низкою таких вікових особливос-

тей, як пізнавальний та емоційний егоцентризм, трансдукція, синкретизм, відсутність уявлення про збереження кількості та ін.

Ряд психологів (Н. Дятленко, О. Кочерга, М. Поддяков, Т. Піроженко, О. Проскура та ін.) зазначають, що є нерідкі випадки грубого, непродуманого втручання дорослих у розвиток мислення дитини, формуючи власну думку, надаючи судженням дитини теоретичного характеру. Останнім часом, зазначає О. Кочерга, спостерігаються певні перекося у бік збільшення суми знань, яку пропонують дитині для засвоєння, що, в свою чергу, розбалансовує роботу мозку [17, с. 6]. Інформаційний вибух останніх десятиліть, продовжує психолог, якісно змінив ситуацію в системі освіти, вказавши на безперспективність засвоєння інформації тільки механізмами пам'яті. Це перевантажує дитину і не залишає їй «свободи» дії з іншими інформаційними джерелами, сприяє перевтомі та блокує критичне мислення. В результаті інформація «провалюється» в свідомість і захаращує поле творчої діяльності. Ось чому, наголошує О. Кочерга, нагальною проблемою стає гармонізація мислення, почуттів та уяви дитини як сутнісних її сил, які і роблять її людиною, т. т. творцем, дослідником, відкривачем [16, с. 77–78].

Суголосним є твердження Н. Дятленко щодо хибності бажання дорослих підлаштування дитини під свій світ, бажання «нафарширувати» дитячу голівку великою кількістю інформації, заучуючи з дитиною різноманітну інформацію, яка часто не відповідає віку дитини. Таке форсування темпів розвитку пізнавальної сфери лише шкодить дитині, позбавляючи її можливостей природнім шляхом, докладючи певні зусилля, накопичувати власний досвід і знання [7].

Ще одна закономірність розвитку мислення дошкільників полягає у тому, що в її основі – формування і удосконалення мислительних дій. Від того, якими мислительними діями володіє дитина залежить і те, які знання вона зможе засвоїти. У дошкільному віці, за твердженням психологів, оволодіння мислительними діями відбувається за законом засвоєння та інтеріоризації зовнішніх орієнтовних дій [31].

Мислення, почуття та уява не є самоціллю навчання людини, вони є засобом вирішення проблем, які виникають у розв'язанні освітніх, а в подальшому житті – будь-яких задач. За допомогою взаємовпливу мислення, почуттів та уяви людина оволодіває цілісністю бачення, діяль-

ність її набуває осмисленості, перспективи тощо. Саме процеси мислення, почуттів та уяви в їх єдності допомагають людині в оволодінні нестандартними діями пошуку і вирішення задач, оскільки саме ці процеси є найбільш гнучкими, варіативними та багатовекторними. Синтез мислення, почуттів та уяви – потужний засіб пізнання. Продуктивність дії цього засобу впливає на діапазон критичності людини [18].

Розвиток творчих здібностей дитини, критичність її мислення залежить не від механічної кількості у неї знань, а від здатності переносити мисленням, почуттями та уявою наявні знання у нові ситуації. Це – бачення нової функції знайомого об'єкта, вміння знаходити інше рішення. Отже, підкреслює О. Кочерга, все полягає у тому, щоб створювати оригінальний спосіб розв'язання певної задачі і при тому, що дитині відомі й інші. Тому розвиток критичного мислення, таланту можливий через розв'язання різноманітних психомоторних задач з установкою на точність дій чи створюваних предметів з природних речовин (пісок, глина, вода, пластилін тощо). Окрім того, психологом зазначено, що продуктивність мислення залежить від того, який компонент механізму творчого мислення дитини включений в активність, яка створена вихователем: а) психомоторика-мислення-почуття (до 1 року); б) психомоторика-почуття-мислення (до 3 років); в) уява-почуття-мислення у психомоторних діях і поза ними (до 5 років). Тобто кожен механізм душі, залежно від характеру матеріалу, який обробляється, вимагає розуміння, виконує провідну або допоміжну роль. Отже, співвідношення сили мислення, почуттів, уяви як суто людських механізмів психіки справляє винятковий вплив на включення у роботу, трансформацію задатків дитини, перетворення її схильностей на здібності.

### **5. Методичний супровід розвитку критичного мислення**

Ми підтримує позицію О. Кочерги у тому, що в початковій освіті впродовж кількох десятиліть (до запровадження Концепції НУШ) існував певний дисбаланс у розвитку пізнавальних процесів школярів. Особливо активно формуються і розвиваються механізми пам'яті (запам'ятовування, збереження, пригадування та відтворення), в той час мислення, почуття і уява залишаються не достатньо навантаженими у освітній діяльності. Принцип цієї роботи, продовжує психолог,

доволі простий: чим частіше включаються до активної роботи мислення, почуття та уява дитини, тим інтенсивніше вони розвиваються. Ненавантаження роботою процесів мислення, почуттів та уяви гальмує їх становлення і, відповідно, блокує розвиток критичного мислення у дітей [18, с. 77].

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

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

Ми б радили кожному педагогу дошкільного закладу прискіпливо продумувати зміст форм роботи з дітьми дошкільного віку, уникаючи дисбалансу між залученням процесів мислення, почуттів та уяви дитини. З цією метою радимо ретельніше добирати і продумувати запитання до дітей. Адже переважна більшість наших запитань, як зазвичай, спрямовується на стимуляцію мислення дитини, значно менше запитань – на стимуляцію почуттів і лише поодинокі питання – на стимулювання уяви дитини. Таким чином бачимо, що мислення, почуття та уява дітей залучаються до роботи нерівномірно, з порушенням закону «золотого перерізу» і, відповідно, гармонія руйнується. Недовантаження почуттів та уяви, відсутність гармонії питань і завдань щодо розвитку мислення, почуттів і уяви блокує у дитини розвиток критичного (творчого) мислення, здатність до «стереоскопічного» бачення завдання, яке виникає перед нею. Тому дитина часто не здатна бачити альтернативні варіанти, вірно оцінювати шлях пошуку та моделювати задачі, які можуть виникати у інших обставинах [18, с. 79–81].

Ефективність та успішність розвитку вмінь, пов'язаних із критичним мисленням дітей залежить від засобів, методів і форм організації

освітнього процесу. Пріоритетними є активні форми організації, що стимулюють творчий процес пізнання, обговорення проблеми, висловлення власної думки, прийняття рішення [33]. Діти дошкільного віку – допитливі, активно пізнають світ, пропонують оригінальні рішення та ідеї, тому завдання педагогів, в першу чергу, бути помічником та стимулювати дітей до пошуку, пізнання і осмислення нового. У роботі з дітьми вихователям слід використовувати відкриті (не мають правильних відповідей), дискусійні (викликають протиріччя), уточнюючі (сприяють повторному «зважуванню» ситуації і прийнятті рішення) запитання. До прикладу, казку «Кривенька качечка» можна використати у багатьох видах діяльності з дітьми: художньо-мовленнєвій, ігровій, мистецько-творчій, логіко-математичній, дослідницькій тощо. Адже Державний стандарт дошкільної освіти (БКДО) орієнтує педагогів на інтеграцію в освітньому процесі з дітьми дошкільного віку [1]. В залежності від особливостей організації тієї чи іншої діяльності дітям можна поставити запитання: Чому дід і баба заплакали, коли Качечка побачила своє спалене пир'ячко? Чому Качечка не змогла побачити бабу і діда, адже вона їм щиро допомагала? Як би ви допомогли Качечці? Як дід та баба могли залагодити свою провину і допомогти Качечці? Запропонуйте продовження казки. Діти мають вчитися не лише сприймати інформацію, а вміти її аналізувати, розуміти причини і наслідки подій, робити висновки. Якщо між педагогом і дітьми розгортаються дискусія, побудована на діалозі – діти будуть розвивати вміння вільно висловлювати власну думку, розуміти помилки, створювати нові висновки і нові ідеї [22]. А для розвитку основ критичного мислення першочерговими мають бути запитання, що спрямовані на розвиток у дітей почуттів та уяви, наприклад: Які почуття у вашій душі викликали події казки? Чому? Поясніть, будь ласка. Як би вчинили ви, якщо б опинились у такій ситуації? Чому саме так?

Ще одним беззаперечним засобом розвитку критичного мислення є ігрова діяльність. Гра – провідна діяльність дітей дошкільного віку. І це не просто відомий факт. Це – дороговказ для вихователів: підтримати самоцінність дитячої гри, створити умови для розвитку дитини у грі, в тому числі і здатності критично мислити. Дослідження демонструють, що досвід, який дитина отримує під час гри є ефективним механізмом для розвитку наскрізних, динамічних та взаємопов'язаних вмінь.

До прикладу, діти грають в сюжетно-рольову гру «Сім'я», виконують ролі: батьків, дітей, домашніх улюбленців тощо. На перший погляд – звичайна гра, але, діти створюють щось набагато більше: домовляються про ролі, розвивають комунікаційні вміння, вміння співпрацювати з іншими, додають нові атрибути до вигаданої реальності, застосовують творчість та нестандартний підхід. Коли молодші діти починають ставити під сумнів «правила», запропоновані старшими, вони застосовують вміння критично мислити, починають діяти за межами зони комфорту, розвиваючи впевненість у собі та здатність долати нові виклики. Практично застосовуючи наявні знання, діти заглиблюється їх зміст, краще усвідомлюють та запам'ятовують (до прикладу, діти розраховуються з продавцем своєю «валютою» (опалим листям), в той же час вони удосконалюють вміння комунікувати, рахувати, заощаджувати тощо). Це вміння, які допоможуть дітям стати успішними дорослими, бути готовими до викликів у майбутньому. Багато ігрових ситуацій вимагатимуть здатності виокремлювати головне, перевіряти гіпотези та критично ставитись до фактів. До прикладу, дітям дошкільного віку дали механічну іграшку, але було незрозуміло, як саме вона працює, іншим дітям дали ту саму іграшку, але показали, як з нею гратися. Діти, яким не надали інструкції з користування іграшкою, почали з нею гратися і витратили досить багато часу та зусиль, щоб навчитись грати нею. Натомість діти з іншої групи, розуміючи, як працює іграшка, досить швидко втратили до неї інтерес [27].

Деякі види ігор мають усамітнений характер, хоча більшість з них передбачає участь інших і є важливим елементом для всіх видів діяльностей дітей дошкільного віку. Для розвитку більш складних вмінь, таких, як критичне мислення є важливою соціальною взаємодія. Дослідження Гокала (1995) демонструє, що вміння критично мислити розвивається тоді, коли діти діють у групах. Подібний позитивний вплив характерний також для розвитку мовлення, креативних вмінь, гнучкості мислення тощо [27, с. 27].

Отже, ігрова діяльність сприяє навчанню дітей, розумінню навколишнього світу, а також розвиває їх критичне мислення. Проте, педагоги не завжди готові спрямувати гру дітей, яка була б націлена на не просто відтворення власного досвіду.



На нашу думку, неоціненну допомогу у цій роботі педагогам дошкільних закладів може надати звернення до гуманістичної спадщини вітчизняних педагогів – класиків, зокрема, С. Русової, В. Сухомлинського та ін. Зокрема, у психолого-педагогічній спадщині С. Русової знаходимо низку рекомендацій для педагогів, які були сформульовані на основі опрацювань досліджень класиків філософії та педагогіки, а також в результаті багаторічного власного педагогічного досвіду видатного педагога.

Зокрема, «..завдання дошкільного виховання, наголошувала С. Русова, – викликати і задовольнити такі інтереси, які, цілком відповідаючи віковій дитини, взагалі сприяли б інтелектуальному й чутливому розвитку дитини»; розум дитини С. Русова порівнювала з «палаючим багаттям, до якого педагог має підкладати лише дрова, не даючи йому згаснути». Описуючи рекомендації щодо змісту освіти для дошкільної ланки і початкової освіти, С. Русова на перше місце ставила природознавство «..як джерело найпотрібнішого наукового знання, як найкращу дисципліну розуму, що призвичаює дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків, як предмет, що має найкращий моральний і естетичний вплив на виховання дитини» [35, с. 208].

Питання інтелектуального виховання учнів неодноразово у своїх працях порушував і В. Сухомлинський. Читаючи його поради, звернені до педагогів і батьків, переконаєшся у абсолютно сучасному їх звучанні і у тому, що вони перегукуються з результатами досліджень з цього питання вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів. Зокрема, видатний педагог у організації процесу пізнавальної діяльності учнів радив робити акцент на забезпеченні їх чуттєвої складової, спостережливості, здивуванні, позитивних емоцій, радості. Він писав: «...я раджу всім учителям: бережіть у дітей вогник допитливості»; «...здивування – це надійна стежка мислення»; «...щоб примусити дитину мислити, вмійте примусити її дивуватися», «...розум – це раніше за все цікавість», «...найважливіша риса розумового розвитку – спостережливість», «...навчання може стати для дітей цікавою, захоплюючою справою, якщо воно осяяне яскравим світлом думки, почуттів, творчості, краси, гри»; «...нехай малюки з нетерпінням очікують на завтрашній день, нехай він обіцяє для них нові радощі...». Так він

писав про «Школу радості», яка стала своєрідною формою особистісно-орієнтованої системи навчання і виховання дітей [36, с. 31–38].

Наше дослідження дало можливість опрацювати кілька неоцінених друкованих видань. Основне з них – В. Сухомлинський «Я розповім вам казку... Філософія для дітей». Змістом його стали твори видатного педагога для проведення з дітьми бесід на морально-етичні теми. І хоча В. Сухомлинський свою систему етичних бесід створював не сьогодні, зазначає О. Сухомлинська, – такий підхід нині є найбільш затребуваним в організації процесу розвитку дитини. За останні два десятиліття ідеї про поєднання знання і художньо-естетичного його ілюстрування, доповнені вільною бесідою, діалогом, спонтанними, великою мірою рефлексивними емоційно-ціннісними міркуваннями, що виникають завдяки настрою дитини, її світобаченню, рівню розумового, мовленнєвого розвитку, набули значного поширення у світі як філософія для дітей [37, с. 6–7].

Одна з популяризаторів цього напрямку Н. Юліна, описуючи цю технологію, зазначає, що як тільки дитина починає оволодівати мовою і усвідомлювати себе та навколишній світ, «як з рогу достатку» на батьків сиплються питання по суті філософсько-метафізичні про природу часу, існування, стосунки людини і природи добро і зло і т. ін. [43, с. 151]. Усі ці питання перегукуються з тими, які ставив і вирішував у своїх творах для дітей В. Сухомлинський.

Філософія для дітей – це основні питання філософії (як гнесеології, так і онтології), поставлені в художньо-пізнавальних текстах для дітей професійними педагогами, доповнені розробленою ними ж відповідною навчально-методичною літературою. Нині існує вже достатня кількість методик і технологій упровадження цього напрямку в освіту і передовсім тим, що спирається на ідеї американського філософа і педагога М. Ліпмана, який вважається засновником філософії для дітей [Ганаба, 2013]. Одним з них є опрацьований нами методичний посібник «Філософія для дітей. Цікаві уроки для молодших школярів» [5].

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

Нині філософія для дітей – це жива і затребувана педагогіка і практика, яка включає школи і заклади дошкільної освіти. Вона спрямована на формування рефлексивного, творчого і критичного мислення, усвідомленого прийняття моральних правил і норм, взірців духовної культури, вміння слухати і чути іншого, спілкуватися з іншими. Усе це знаходимо у педагогічній спадщині В. Сухомлинського.

Конкретні поради читаємо у О. Кочерги. Пропонована технологія, зазначає автор, не потребує матеріальних затрат. Кожен день дитини повинен бути насичений цікавим пізнавальним матеріалом для розвитку мислення, почуттів і уяви у їх взаємозв'язку та різних комбінаціях. Окрім того, О. Кочергою окреслена низка передумов організації освітнього процесу з метою розвитку критичного мислення у дітей, а саме: дозвіл і підтримка дітей щодо вільного розмірковування та висловлювання власних думок, ідей, почуттів, уявлень; активне включення в освітній процес усіх його учасників; поважне і толерантне ставлення усіх до думки, почуттів, уявлень інших (без глузування, осуду); висока оцінка, підтримка і віра в потенції кожної дитини [16, с. 79–81].

У свою чергу О. Киричук виділяє необхідні організаційні та дидактичні умови, що мають стимулювати педагога та його вихованців до критичного мислення: 1) час – розвиток критичного мислення у дітей дошкільного віку – це не справа одного дня. Це завдання вирішується систематично, планомірно, в процесі щоденної кропіткої роботи всіх учасників освітнього процесу; 2) очікування ідей – усвідомлення дітьми поставленої задачі, можливість висловлення думок та ідей у будь якій формі; 3) спілкування – надання можливість для обміну думками, надання значущості внеску кожної дитини у вирішенні завдання; 4) цінування думок інших – для оптимального вирішення проблеми необхідно вислухати всі думки; 5) віра в сили вихованців – створення середовища довіри, без глузування з будь якої думки; 6) активна позиція – налаштування дітей на активне включення в процес, дотримуючись толерантності [10].

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

В нагоді педагогам-практикам будуть інноваційні технології, які впродовж останніх років використовуються в роботі з дітьми дошкільного віку [13, с. 68–72] та інтерактивні форми роботи з дітьми, які широко представлені в освітній програмі для дітей від 2 до 7 років «Дитина» [6, с. 356–362] і на шпальтах періодичних видань для освітян.

У освітньому середовищі важливо створити сприятливий психологічний клімат, забезпечити комфорт, свободу та безпеку для дітей: хвалити та підбадьорювати дітей за досягнення різного рівня; сприймати та зважливо реагувати на неправильні відповіді та рішення; підкреслювати оригінальні, правильні відповіді та рішення, зважати на індивідуальні можливості кожної дитини, поважати думку кожного; стимулювати повагу та взаємодопомогу дітей тощо [14; 40].

Здійснюючи методичний супровід розвитку критичного мислення дітей дошкільного віку необхідно, перш за все, вивчити реальний стан та рівень професійної компетентності педагогів щодо цього питання. В нагоді стануть різноманітні діагностичні методики. Первинною діагностикою може бути опитування вихователів щодо їхньої обізнаності в даному питанні. Анкета може містити близько 10 запитань. До прикладу: Що Ви знаєте про критичне мислення? Яка роль критичного мислення у житті людини? Чи доречно розвивати критичного мислення дітей дошкільного віку? З якого віку слід приділяти увагу розвитку критичного мислення? Чи використовуєте Ви форми, методи, прийоми для розвитку критичного мислення? Якщо так, які? Які види діяльності дітей дошкільного віку є найбільш сприятливі для розвитку критичного мислення? Потрібно впроваджувати в освітній процес ЗДО елементи технологій розвитку критичного мислення дітей дошкільного віку? тощо.

Перешкодою розповсюдження кращого досвіду з розвитку критичного мислення дітей є брак необхідної інформації, насамперед методичної. Тому методичний супровід з даного питання потрібно проводити планомірно та систематично, це – кропітка робота директора, вихователя-методиста, педагогів та батьків вихованців. У методичному супроводі доцільним буде використання різних форм роботи: масових, групових, індивідуальних, нетрадиційних. Усі форми методичної роботи радимо планувати в системі на засадах діагностування

і диференціації з урахуванням рівня загальної і професійної культури педагогів.

Зважаючи на ситуацію у світовій спільноті та перевантаженість педагогів варто планувати деякі заходи онлайн, або розміщувати інформацію та досвід роботи в соціальних мережах, каналах для перегляду у вільному доступі тощо. Заходи мають бути сучасними та цікавими, а також сприяти розвитку критичного мислення самих педагогів та батьків. До прикладу: коучинги, педагогічний діалог, онлайн-консультація, «методичні мітинги» (meet – зустріч), брейн-стормінг, віртуальний кабінет, TED-виступи науковців, ситуаційне навчання, педагогічний плейбек (ситуаційний театр), дебати воркшоп (робота робочих груп), тематичний марафон у Telegram, віртуальний журнал, спільноти в соцмережі, блоги, сайти. Але не слід забувати і про традиційні дієві форми методичної роботи: теоретичні семінари, семінари-практикуми, консультації, робота творчих груп, взаємовідвідування освітнього процесу тощо [42].

Тематика заходів визначається на основі діагностики та запитів усіх учасників освітнього процесу, напряму діяльності та плану роботи закладу. До прикладу: «Значення критичного мислення у житті людини», «Розвиваємо елементи критичного мислення з народження», «Елементи системи роботи щодо розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку», «Засоби розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку», «Вчимося ставити правильні запитання дітям», «Сократівські запитання: прийом для розвитку критичного мислення дітей», «Ігрова діяльність як засіб розвитку критичного мислення», «Ігровий метод для розвитку критичного мислення – Кубик Блума», «5 стратегій розвитку критичного мислення» тощо.

Дієвими у роботі з вихователями стануть різноманітні вправи, що сприятимуть розвитку критичного мислення у них та можуть бути адаптовані до вікових можливостей дітей дошкільного віку: вправа з критичного мислення «Барометр»: висловись у суперечливому питанні»; вправа «Акваріум»: для критичного мислення та вміння вести дискусію; вправа «Мозаїка» для критичного осмислення та аналізу інформації; вправа «Килим ідей»: розвиваємо навички аналізу тощо.

## 6. Висновки

Проблема розвитку критичного мислення знаходиться у фокусі уваги багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців. Про важливість і необхідність розвитку критичного мислення нікого переконувати вже не треба, оскільки це – психолого-педагогічне явище, яке вже визначає і буде визначати якість життя нинішнього та майбутніх поколінь. Педагоги закладів дошкільної освіти, в силу різних причин, не завжди готові до здійснення кропіткої роботи щодо розвитку критичного мислення дітей дошкільного віку. В першу чергу, постає питання про якісний методичний супровід здійснення цієї роботи. Нагальною проблемою є брак необхідної інформації, насамперед методичної, а інколи, умінь нею користуватися та адаптувати до можливостей дітей різних вікових категорій. У дослідженні представлено потужну базу досліджень філософів, педагогів, психологів з означеного питання, цікаві напрацювання педагогів-практиків та необхідність подальших досліджень щодо методів і прийомів розвитку критичного мислення у дітей дошкільного віку.

## Список літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція (2021) : Наказ МОН № 33 від 12.01.2021 року. URL: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/> (дата звернення: 01.10.2021).
2. Беленька Г.В. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів. *Збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2020. IV (16). С. 33–46.
3. Боно Э. Латеральное мышление / Перевод с англ. П.А. Самсонов. Минск : ООО Попурри, 2005. 388 с.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови. 250000 слів / укладач та гол. ред. В.Т. Бусел. Київ-Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
5. Гавриш Н., Лінник О. Філософія для дітей. Цікаві уроки для молодших школярів. Київ : Слово, 2014. 232 с.
6. Дитина. Освітня програма для дітей від двох до семи років / Наук. керівник проєкту В.О. Огнев'юк. Київ : Київський університет імені Б. Грінченка, 2020. 440 с.
7. Дятленко Н.М. Педагогічні умови формування основ культури мислення у дошкільників. *Вікові особливості формування інтелекту*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 16.03.2011. Київ, 2011. С. 46–52.
8. Закон України «Про дошкільну освіту». Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14> (дата звернення: 14.03.2021).

9. Закон України «Про освіту» / Законодавство України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 14.03.2021).
10. Киричук О.В. Формування інтересу до навчання у молодших школярів. Москва : ВЛАДОС, 2014. 428 с.
11. Клустер Д. Что такое критическое мышление. *Русский язык*. Москва, 2002. № 29. С. 3. URL: <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm> (дата звернення: 22.07.2021).
12. Коваленко О., Кирилова І. Методичний супровід педагогів як засіб підвищення якості сенсорно-пізнавального розвитку дітей у ЗДО. *Молодий вчений*. 2020. № 7(83). С. 35–39.
13. Козак Л.Т. Характеристика сучасних форм організації освітнього процесу в закладах дошкільної освіти. *Інноватика у вихованні*. 2020. № 12. С. 49–57.
14. Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі. Тернопіль : ТОКІППО, 2017. С. 60.
15. Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку. URL: [http://tvogovt.zp.ua/sites/default/files/konceptsiya\\_ოსვითყ\\_ditey\\_rannogo\\_ta\\_doshkilnogo\\_viku\\_vid\\_09\\_07\\_2020.pdf](http://tvogovt.zp.ua/sites/default/files/konceptsiya_ოსვითყ_ditey_rannogo_ta_doshkilnogo_viku_vid_09_07_2020.pdf) (дата звернення: 14.09.2021).
16. Кочерга О. Критичне мислення – синтез взаємозв'язку психічних процесів. *Розвиток навичок критичного мислення учнів у контексті розробки стандартів освіти України* : Матеріали Міжнародної науково-практ. конференції. 25-27.01.2001. Київ, 2001. С. 77–83.
17. Кочерга О. Психофізіологія становлення мислення дитини. *Початкова школа*. 2012. № 6. С. 5–8.
18. Кочерга О.В. Взаємозв'язок мислення, почуттів та уяви у розвитку критичності людини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01. Київ, 2003. С. 18.
19. Кочерга О.В. Критичне мислення в навчальній діяльності. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України. 2001. № 3(6). С. 191–196.
20. Люблінська Г.О. Дитяча психологія. Київ : Вища школа, 1974. С. 356.
21. Максименко В.П. Дидактика: курс лекцій : навч. посіб. Хмельницький : ХМЦНП, 2013. С. 222.
22. Матеріали спецкурсу «Навчання через гру». URL: <https://drive.google.com/drive/folders/1chB3y3edRQG5abJWSrVbk1z01gxZaYX?usp=sharing>
23. Методичні рекомендації до Освітньої програми для дітей від 2 до 7 років «Дитина» / Г.В. Беленька, О.Л. Богінч, В.М. Вертугіна та ін. Київ : Принт-медіа, Київський університет ім. Б. Грінченка, 2021. С. 568.
24. Міщенко С.Г. Методичний супровід професійного зростання викладача. *Педагогіка і психологія*. Дніпро, 2006. № 2. С. 238–242.
25. Муромець В.Г. Науково-методичний супровід формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. Кам.-Подол, 2012. № 16(2). С. 321–329.
26. Набатов С.М. Актуальні проблеми розвитку критичного мислення в науковому дискурсі. *Ноте*. 2019. № 3. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3455> (дата звернення: 17.07.2021).

27. Навчання через гру та діяльнісний підхід: огляд доказів. Біла книга / Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. Learning through play: a review of the evidence (white paper). The LEGO Foundation, DK.paper). The LEGO Foundation, DK. 2017. № 39.
28. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 14.09.2021).
29. Новікова О.В. Проблема розвитку творчого мислення в системі Едварда де Боно: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.01. Київ, 2008. С. 20.
30. Обухова Л.Ф. Этапы развития детского мышления. Москва : Московский государственный университет им. М. Ломоносова, 1972. С. 150.
31. Поддяков Н.Н. Мышление дошкольника. Москва : Педагогика, 1977. С. 272.
32. Пометун О. Методика розвитку критичного мислення на уроках історії. Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. 2012. № 1. С. 3–7.
33. Пометун О.І., Сущенко І.М. Основи критичного мислення: метод. посіб. для вчителів. Дніпро : ЛПРА. 2016. С. 156.
34. Професійний стандарт за професією «Керівник (директор) закладу дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2021/07/01/Proyekt.prof.stand.Kerivnyk.ZDO.01.07.pdf> (дата звернення: 10.10.2021).
35. Русова С.Ф. Нова школа. / Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. С. 207–218.
36. Сухомлинський В. Афоризми / укладач О. Міхно. Вінниця : ФОП Кушнір Ю.В., 2018. С. 104.
37. Сухомлинський В. Я розповім вам казку... Філософія для дітей / Укладач О. Сухомлинська. Харків : ВД Школа, 2016. С. 576.
38. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії). Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. С. 105.
39. Тягло А.В., Воропай Т.С. Критическое мышление. *Проблема мирового образования XXI века*. Харьков : Университет внутренних дел, 1999. С. 284.
40. Формування базових якостей особистості дітей старшого дошкільного віку в ДНЗ : монографія / Г. Беленька, С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Маршицька та ін.; за заг. ред. О. Рейпольської. Харків : «Друкарня Мадрид», 2015. С. 330.
41. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. С. 512.
42. Шинкар Т.Ю. Організаційно-змістові засади методичної роботи в дошкільних навчальних закладах України (20–30-ті рр. ХХ ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2021. С. 265.
43. Юлина Н.С. Философия для детей. *Вопросы философии*. 1993. № 9. С. 51.
44. Dewey John (1910). How we think. Publication date: 9. URL: <https://archive.org/search.php?query=date:1910> (дата звернення 15.07.2021).
45. Edward de Bono (1967). The Use of Lateral Thinking. P. 168.
46. Lipman M. (1991). Thinking in Education. *Cambridge*. P. 7–25. URL: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch2.html> (дата звернення 16.07.2021).
47. Paul R. edited by A. J. F. Binker (1990). Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University. P. 575.



### References:

1. Bazovyj komponent doshkilnoji osvity v Ukrajinі (Derzhavnyj standart doshkilnoji osvity) nova redakcija (2021) [Basic component of preschool education in Ukraine (State standard of preschool education) new edition]: Nakaz MON, 33 vid 12.01.2021 roku. Available at: <https://osvita.ua/legislation/doshkilna-osvita/79142/> (accessed 01 October 2021). (in Ukrainian)
2. Bielienska, H.V. (2020). Interaktyvni metody navchannia yak zasib rozvytku krytychnoho myslennia studentiv [Interactive teaching methods as a means of developing students' critical thinking]. Zbirnyk nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, IV (16): 33–46. (in Ukrainian)
3. Bono, E. (2005). Lateralnoe myshlenie [Lateral thinking] / Perevod s angl. P. A. Samsonov. Minsk: OOO Popurri, 384.
4. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy (2005) [Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language]. 250000 sliv / Ukladach ta hol. red. V.T. Busel. Kyiv-Irpin: Perun, 1728. (in Ukrainian)
5. Havrysh, N., Linyk, O. (2014). Filosofiia dlia ditei. Tsikavi uroky dlia molodshykh shkoliariv [Philosophy for children. Interesting lessons for younger students]. Kyiv: Slovo, 232. (in Ukrainian)
6. Dytna. Osvitnia prohrama dlia ditei vid dvokh do semy rokiv (2020) [Child. Educational program for children from two to seven years]. Nauk. kerivnyk proiektu V.O. Ohneviuk. Kyiv: Kyivskiy universytet imeni B. Hrinchenka, 440. (in Ukrainian)
7. Diatlenko, N. M. (2011). Pedahohichni umovy formuvannia osnov kultury myslennia u doshkilnykiv [Pedagogical conditions of formation of bases of culture of thinking at preschool children]. Vikovi osoblyvosti formuvannia intelektu. Materialy Vseukrainskoi naukovy-praktychnoi konferentsii 16.03. Kyiv, 46–52. (in Ukrainian)
8. Zakon Ukrainy «Pro doshkilnu osvitu» [Law of Ukraine «On Preschool Education»] / Zakonodavstvo Ukrainy. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2628-14> (accessed 14 March 2021). (in Ukrainian)
9. Zakon Ukrainy «Pro osvitu» [Law of Ukraine «On Education»] / Zakonodavstvo Ukrainy. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (accessed 14 March 2021). (in Ukrainian)
10. Kyrychuk, O.V. (2014). Formuvannja interesu do navchannja u molodshykh shkoljariv [Formation of interest in learning in junior high school students]. Moscow: VLADOS, 428. (in Ukrainian)
11. Kluster, D. (2002). Chto takoe kriticheskoe myshlenie [What is critical thinking]. Moscow: Russkijazyk, 29: 3. Available at: <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm> (accessed 22 July 2021). (in Russian)
12. Kovalenko, O., Kyrylova, I. (2020). Metodychnyj suprovitid pedagoghiv yak zasib pidvyshhennja yakosti senso-mo-piznavaljnogho rozvytku ditej u ZDO [Methodical support of teachers as a means of improving the quality of sensory and cognitive development of children in children]. *Molodyj vchenyj*, 7(83): 35–39. (in Ukrainian)
13. Kozak, L. (2020). Kharakterystyka suchasnykh form orhanizatsii osvitnoho protsesu v zakladakh doshkilnoi osvity [Characteristics of modern forms of organi-

zation of the educational process in preschool education institutions]. *Innovatyka u vykhovanni*, 12: 49–57. (in Ukrainian)

14. Kozyra, V.M. (2017). *Tekhnologhija rozvytku krytychnogho myslennja u navchaljnomu procesi* [Technology of development of critical thinking in the educational process]. Ternopilj: TOKIPPO, 60. (in Ukrainian)

15. *Koncepcija osvity ditej rannjogho ta doshkiljnogho viku (2020)* [The concept of education of early and preschool children]. Available at: [http://tvogovt.zp.ua/sites/default/files/koncepciya\\_osvity\\_ditej\\_rannogo\\_ta\\_doshkilnogo\\_viku\\_vid\\_09\\_07\\_2020.pdf](http://tvogovt.zp.ua/sites/default/files/koncepciya_osvity_ditej_rannogo_ta_doshkilnogo_viku_vid_09_07_2020.pdf) (accessed 14 September 2021). (in Ukrainian)

16. Kocherha, O.V. (2001). *Krytychne myslennia v navchalnii diialnosti* [Critical thinking in educational activities]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii*. Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy, 3(6): 191–196. (in Ukrainian)

17. Kocherha, O. V. (2003). *Vzaiemozviazok myslennia, pochuttiv ta uiavy u rozvytku krytychnosti liudyny* [The relationship of thinking, feelings and imagination in the development of human critical thinking]: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykholoh. nauk: Spetsialnist 19.00.01. Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv, 18. (in Ukrainian)

18. Kocherha, O. (2012). *Psyhkofizioloheia stanovlennia myslennia dytyny* [Psychophysiology of the child's thinking]. *Pochatkova shkola*, 6: 5–8. (in Ukrainian)

19. Kocherha, O. (2001). *Krytychne myslennia – syntezy vzaiemozviazku psykhychnykh protsesiv* [Critical thinking is a synthesis of the relationship between mental processes]. *Rozvytok navychok krytychnogho myslennia uchniv u konteksti rozrobky standartiv osvity Ukrainy*. *Materialy Mizhnarodnoi nauko-vo-prakt. konferentsii*. 25-27.01. Kyiv, 77–83. (in Ukrainian)

20. Liublinska, H.O. (1974). *Dytiacha psykholohiia* [Child psychology]. Kyiv. Vyscha shkola: 356. (in Ukrainian)

21. Maksymenko, V.P. (2013). *Dydaktyka: kurs lekcij* [Didactics: a course of lectures]: navch. posib. Khmeljnjcykjy: KhmCNP, 222. (in Ukrainian)

22. *Materialy speckursu «Navchannja cherez ghru»* [Materials of the special course «Learning through play»]. Available at: <https://drive.google.com/drive/folders/1chB3y3edRQG5abJWSrVbk1z01gxZaYX?usp=sharing> (in Ukrainian)

23. *Metodychni rekomendaciji do Osvitnoji prohramy dlja ditej vid 2 do 7 rokiv «Dytyna» (2021)* [Methodical recommendations for the Educational program for children from 2 to 7 years «Child»] / G.V., Bjeljenjka, O.L., Boghinich, V.M., Vertughina ta in. Kyiv: Pryn- media, Kyjivsjkyj universytet im. B. Ghrinchenka, 568. (in Ukrainian)

24. Mishhenko, S.Gh. (2006). *Metodychnyj suprovid profesijnogho zrostanja vykladacha* [Methodical support of professional growth of the teacher]. *Pedagoghika i psykhologhija*. Dnipro, 2: 238–242. (in Ukrainian)

25. Muromecj, V.Gh. (2012). *Nauko-vo-metodychnyj suprovid formuvannja preventyvnoho vykhovnoho seredovyshha zagaljnoosvitnjogho navchaljnogho zakladu* [Scientific and methodological support for the formation of a preventive educational environment of a secondary school]. *Teoretyko-metodychni problemy vykhovannja ditej ta uchnivskojki molodi*. Kam.-Podol, 16(2): 321–329. (in Ukrainian)

26. Nabatov, S.M. (2019). Aktualjni problemy rozvytku krytychnogho myslennja v naukovomu dyskursi [Actual problems of development of critical thinking in scientific discourse]. Home, 3. Available at: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3455> (accessed 17 July 2021). (in Ukrainian)

27. Navchannja cherez ghru ta dijajlnisnyj pidkhdid: oghljad dokaziv Bila knygha (2017) [Learning through play and activity approach: a review of evidence. White book] / Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., & Whitebread, D. Learning through play: a review of the evidence (white paper). The LEGO Foundation, DK.paper). The LEGO Foundation, DK, 39. (in Ukrainian)

28. Nacionaljna doktryna rozvytku osvity [National doctrine of education development]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (accessed 14 September 2021). (in Ukrainian)

29. Novikova, O. V. (2008). Problema rozvytku tvorchoho myslennia v systemi Edvarda de Bono [The problem of the development of creative thinking in the system of Edward de Bono]: avtoreferat dysertatsii na zdobuttia naukovoho stupenia kandydata psykholohichnykh nauk: Spetsialnist 19.00.01. Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kyiv, 20. (in Ukrainian)

30. Obuhova, L.F. (1972). Etapy razvitiya detskogo myshleniya [Stages of development of children's thinking]. Moscow: Moskovskij gosudarstvennyj universitet im. M. Lomonosova, 150. (in Russian)

31. Poddyakov, N.N. (1977). Myshlenie doshkolnika [Preschooler thinking]. Moscow: Pedagogika, 272. (in Russian)

32. Pometun, O. (2012). Metodyka rozvytku krytychnogho myslennia na urokakh istorii [Methods of developing critical thinking in history lessons]. Istoriia i suspilstvoznavstvo v shkolakh Ukrainy: teoriia ta metodyka navchannia, 1: 3–7. (in Ukrainian)

33. Pometun, O.I., Sushhenko, I.M. (2016). Osnovy krytychnogho myslennja [Fundamentals of critical thinking]: metod. posib. dlja vchyteliv. Dnipro: LIRA, 156. (in Ukrainian)

34. Profesiynyj standart za profesijeju «Kerivnyk (dyrektor) zakladu doshkilnoji osvity (2021) [Professional standard for the profession «Head (director) of preschool education]. Available at: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennja/2021/07/01/Proyekt.prof.stand.Kerivnyk.ZDO.01.07.pdf> (accessed 10 October 2021). (in Ukrainian)

35. Rusova, S.F. (1996). Nova shkola [New school] / Rusova, S. Vybrani pedahohichni tvory. Kyiv: Osvita, 207–218. (in Ukrainian)

36. Sukhomlynskyi, V. (2018). Aforyzmy [Aphorisms] / Ukladach O., Mikhno. Vinnytsia: FOP Kushnir Yu.V., 104. (in Ukrainian)

37. Sukhomlynskyi, V. (2016). Ya rozpovim vam kazku... Filosofija dlja ditei [I will tell you a fairy tale... Philosophy for children] / Ukladach O., Sukhomlynska. Kharkiv: VD Shkola, 576. (in Ukrainian)

38. Terno, S.O. (2011). Teoriia rozvytku krytychnogho myslennia (na prykladi navchannia istorii) [Theory of the development of critical thinking (on the example of teaching history)]. Zaporizhzhia: Zaporizkyi natsionalnyi universytet, 105. (in Ukrainian)

39. Tyaglo, A.V., Voropaj, T.S. (1999). Kriticheskoe myshlenie. Problema mirovogo obrazovaniya XXI veka [Critical thinking. The problem of world education in the XXI century]. Harkov: Universitet vnutrennih del, 284. (in Ukrainian)

40. Formuvannya bazovykh yakostej osobystosti ditej starshohgo doshkiljnogho viku v DNZ (2015) [Formation of basic personality qualities of older preschool children in schools]: monohrafiya / G. Belenjka, S. Vasyly`eva, N. Ghavrysh, V. Marshycjka ta in.; za zagh. red. O. Rejpoljskoi. Kharkiv: «Drukarnja Madryd», 330. (in Ukrainian)

41. Halperin, D. (2000). Psihologiya kriticheskogo myshleniya [Psychology of critical thinking]. SPb.: Piter, 512. (in Russian)

42. Shynkar, T.Ju. (2021). Orghanizacijno-zmistovi zasady metodychnoji roboty v doshkiljnykh navchaljnykh zakladakh Ukrajinny (20–30-ti rr. XX st.) [Organizational and semantic principles of methodical work in preschool educational institutions of Ukraine (20s–30s of the XX century)]: dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kyiv, 265. (in Ukrainian)

43. Julyna, N.S. (1993). Fylosofiya dlja detej [Philosophy for children]. Voprosy fylosofyy, 9: 51. (in Ukrainian)

44. Dewey, John (1910). How we think. Publication date: 9. Available at: <https://archive.org/search.php?query=date:1910> (accessed 15 July 2021) (in SSHA).

45. Edward de Bono (1967). The Use of Lateral Thinking.

46. Lipman, M. (1991). Thinking in Education. *Cambridge*: 7–25. Available at: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch2.html> (accessed 16 July 2021).

47. Paul, R. (1990). Edited by A. J. F. Binker. Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 575.