

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
"ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ"
МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Сергій Терно

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО
МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ**

Запоріжжя – 2011

УДК 372.894
ББК Ч 426.36
Т353

Рецензенти:

Доктор історичних наук, професор, директор Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України

О. А. Удод

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання соціально-гуманітарних дисциплін Національного педагогічного університету імені

М. П. Драгоманова

А. А. Булда

Доктор історичних наук, професор кафедри історіографії, джерелознавства, археології та методики викладання історії Донецького національного університету

Н. Р. Темірова

Друкується за рекомендацією Вченої ради Запорізького національного університету (протокол № 9 від 31 травня 2011 р.)

Терно С. О.

Т353 Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії / С. О. Терно. — Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. — 275 с.

ISBN 978-966-599-344-5

Представлено теоретичну модель та методику розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. В основі знаходиться постулат про те, що критичне мислення є мисленням усвідомленим, самостійним, рефлексивним, цілеспрямованим, обґрунтованим, контрольованим, самоорганізованим. Найсуттєвішою рисою методики розвитку критичного мислення є залучення школярів до розв'язування проблемних задач шляхом використання проблемних методів та інтерактивних форм навчання, що передбачають науковий діалог та рефлексію пізнавальної діяльності. Компонентами методики виступають цільовий, змістовний, організаційний та результативний.

Для викладачів, науковців, методистів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами суспільствознавчої освіти.

Terno S. O. The Development of Senior Pupils' Critical Thinking in History Teaching Process. – Zaporizhzhya: Zaporizhzhya National University, 2011 – 275 p.

The monograph deals with the theoretical model and development strategy of senior pupils' critical thinking in History teaching. There is the main theoretical postulate that the critical thinking is independent, reflective, purposeful, proved, controllable, self-organizing, that is realized by the person. The most essential feature of the strategy is senior pupils' involving into the problem-solving activity with the use the problem teaching methods and interactive forms, which provide to the scientific dialogue and the cognitive activity reflection. Components of strategy include those of purpose, content, organizational, resultative.

The essay is intended for scientists, methodologists, university students, teachers and all those interested in the historical and citizenship teaching.

ISBN 978-966-599-344-5

УДК 372.894
ББК Ч 426.36
© С.О.Терно, 2011

ЗМІСТ

Передмова	4
Розділ 1. Теоретичні аспекти дослідження критичного мислення у процесі навчання історії	6
1.1. Стан наукового розроблення проблеми.....	6
1.2. Методологічні основи дослідження.....	48
Розділ 2. Концептуальні засади розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії	57
2.1. Розвиток критичного мислення як психолого-педагогічна проблема	57
2.2. Критичне мислення як психолого-педагогічна категорія.....	70
2.3. Теоретична модель розвитку критичного мислення	85
Розділ 3. Рівень розвитку критичного мислення старшокласників ...	119
3.1. Методика оцінювання критичного мислення	119
3.2. Характеристика критичного мислення старшокласників.....	123
Розділ 4. Методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії	153
4.1. Основні положення методики	153
4.2. Навчання правил критичного мислення	162
4.3. Розв'язування проблемних задач	178
4.4. Методичні рекомендації.....	188
Розділ 5. Результативність методики розвитку критичного мислення старшокласників	198
5.1. Організація і проведення формувального педагогічного експерименту.....	198
5.2. Аналіз результатів контрольного педагогічного експерименту ...	204
Післямова	236
Список використаних джерел	242

ПЕРЕДМОВА

Життєво необхідною здатністю людини майбутнього стане вміння критично мислити. ХХІ 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 веденими. Інформаційне суспільство характеризується швидкоплинними змінами, а тому вимагає від людини мобільності та самовдосконалення, у першу чергу самовдосконалення мислення. Науково-технічна революція потребує загостреного почуття нового, здатності до відповідальної та самостійної дії у змінюваній ситуації, а цього не можливо досягти простою сукупністю знань, умінь та навичок. Людина мусить мати особливе вміння – самостійно ставити проблему та знаходити шляхи її розв'язання, що визначається типом мислення, який слід формувати [38, с. 99-100]. Критичне мислення – це і є той тип мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується самовдосконаленням. Уміння критично мислити забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес та є запорукою демократії, а освіта відграє в його розвитку першорядну роль. Цей факт визнавався філософами [216], економістами [337, с. 64-65], педагогами [626, с. 234-235]. Одним з найважливіших завдань сучасної освіти є навчання критичного мислення, що зафіксовано у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2004), Проекті стратегії європейської економічної комісії ООН в галузі освіти в інтересах сталого розвитку (2004), Рекомендаціях Ради Європи (2001) про викладання історії в двадцять першому столітті в Європі тощо.

В Україні проблема розвитку навичок критичного мислення в школярів стоїть дуже гостро і вимагає вживання негайних заходів, спрямованих на її розв'язання. Проведені ще у 80-х роках ХХ ст. експерименти продемонстрували, що більшість учнів шкіл та студентів педагогічних вишів (понад 80 %) не володіє такими логічними операціями мислення, як аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, порівняння [433]. З того часу не вживалося системних заходів для виправлення ситуації.

Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США, сягає своїм корінням у праці відомих американських психологів ХХ ст. В. Джемса та Дж. Д'юї, звідти почала активно поширюватися в Америці, Європі тощо (К. Баханов, В. Береза, О. Белкіна-Ковальчук, Д. Весс, С. Ганаба, Н. Дауд, Ф. Дрейк, Л. Києнко-Романюк, Д. Клустер, О. Колесова, В. Конаржевська, А. Кроуфорд, А. Ліпман, Д. Макінстер, О. Марченко, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, П. Пінтрич, О. Пометун, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл, О. Тягло, Д. Халперн, З. Хусін, П. Х'юстон та ін.). Популяризація ідеї мала як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних віднесемо впровадження рефлексивних начал в освітній процес, до негативних – спрощення і спотворення самої ідеї, коли запозичувались лише окремі зовнішні ознаки навчання та прийоми без усвідомлення суті й значення критичного мислення, закономірностей його виникнення та розвитку. Здебільшого напрацювання у галузі навчання

критичного мислення стосуються вищої школи (Т. Воропай, О. Колесова, Л. Києнко-Романюк, В. Конаржевська, А. Коржуєв, О. Марченко, В. Попков, О. Рязанова, О. Тягло, Т. Хачумян та ін.) завдяки освітнім програмам поширилися у початковій школі (О. Белкіна-Ковальчук, І. Загашев, С. Заїр-Бек, І. Муштавінська) й у середній школі (К. Баханов, О. Богданова, Д. Десятов, Л. Журба, Н. Зоркіна, В. Кметь, Т. Кучеренко, О. Маклюкін, С. Матвієць, Т. Михайлів, В. Нагієвич, В. Островський, О. Пометун, М. Смирнова, П. Сухарєв, В. Сушко, М. Шеремет).

У методиці навчання історії досліджуються окремі аспекти проблеми розвитку критичного мислення: інтерактивні технології навчання як засіб розвитку критичного мислення та компетентнісний підхід (Н. Гупан, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Фідря, Г. Фрейман та ін.), складові технології критичного мислення (К. Баханов, Н. Венцева, Л. Ляшенко, В. Мирошніченко, А. Приходько, М. Рапаєва, Г. Ястребова); розвиток логічного мислення учнів (В. Комаров, Ф. Левітас, О. Салата, В. Соловар, В. Сотніченко, В. Чумак), методика роботи з історичними джерелами (В. Власов, Л. Задорожна, Т. Ковбасюк, О. Мокрогуз), проблема багатоперспективності (В. Мисан), використання пізнавальних завдань (Д. Десятов, О. Журба, В. Машіка, П. Мороз, О. Пометун), аксіологічний підхід (О. Удод). Однак відчувається брак системного дослідження розвитку критичного мислення старшокласників, а також потребують обґрунтування теоретико-концептуальні засади системи педагогічних впливів з розвитку критичного мислення старшокласників під час вивчення історії.



РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

В цьому розділі розглянемо напрацювання з проблеми, встановимо основні етапи у дослідженні розвитку мислення школярів та його критичності, наведемо характеристику кожного етапу. А також подамо методологію та методику дослідження розвитку критичного мислення старшокласників із характеристикою кожного етапу, зазначимо принципи та методи дослідження, вихідні методологічні положення.

1.1. Стан наукового розроблення проблеми

Дослідження проблеми методики розвитку мислення учнів у процесі навчання історії (включаючи критичне мислення у сучасному трактуванні) сягає своїм корінням у перші методичні праці, які були присвячені аналізу викладання курсу історії та програм навчання в школі, тобто у ХІХ ст. Науково-методичні розвідки щодо розвитку критичного мислення школярів під час вивчення історії мають тривалу історію, й аналіз науково-методичних праць дозволяє виділити в дослідженні нашої проблеми три етапи: 1) початковий (ХІХ – поч. ХХ ст.); 2) радянський (1920-1991 рр.); 3) сучасний (кінець ХХ – початок ХХІ ст.).

Перші спеціальні дослідження стосовно проблеми розвитку критичності мислення під час навчання історії й відповідно цілей та методики навчання з'являються у середині ХІХ ст. і представляють собою осмислення досвіду. Публікуються відповідні матеріали у журналі "Учитель", одною з перших розвідок є публікація Є. Кемниці "Про викладання історії" [237]. Автор аналізує стан речей у викладанні історії стосовно основних досягнень педагогіки того часу. Він зазначає: "Відповідно до вимог сучасної педагогіки, викладання всіх предметів взагалі та кожного особливо повинно мати на увазі дві цілі: матеріальну – повідомлення учню певної суми знань, та формальну – розвиток в учнів так званої пізнавальної та розумової здібності" [237, с. 3]. Далі автор задається питанням: наскільки досягається викладанням історії друга ціль і констатує: "Відповідь на це, зрозуміло, не може не бути негативною" [237, с. 3]. Є. Кемниц критикує так звану "табличну" або "номенклатурну методику", яка являє собою заучування списку імен та хронологічних цифр, стверджуючи, що вона "до цих пір губить нещасних учнів, перетворюючи їх на бездумні мовні автомати" [237, с. 4]. Замість цього методист пропонує побудувати навчання на проблемних засадах, ставлячи перед учнями запитання: Як? Чому? Коли? І тим самим підвести учнів до розуміння відносин суспільного життя. Головне завдання вчителя він вбачає не лише в збагаченні школярів знаннями, але й у розвитку їхнього розуму [237, с. 12]. Отже, автор виступає за впровадження елементів історичного пізнання та критичного аналізу в процес навчання історії.

До розгляду проблем шкільної історичної освіти долучилися не лише вчителі, а й професори університетів. Зокрема І. Петров із харківського університету нещадно критикував шкільні підручники з історії за переобтяженість фактологічною інформацією (зокрема мова йшла про підручник професора Іловайського). Порахувавши кількість сторінок та імен на них, автор брошури "Історична підготовка" дійшов висновку, що "таку кількість даних, більшою мірою не осмислених, не здатні засвоїти міцно не лише дитячі, але й ніякі людські здібності" [400, с. 5]. Професор дорікає методиці навчання, що вона орієнтована на механічне запам'ятовування й зовсім ігнорує розвиток мислення [400, с. 9], яке повинно спрямовуватися на пошук причинно-наслідкових зв'язків, зокрема причин успіху [400, с. 21]. На завершення свого аналізу І. Петров ставить риторичне запитання: "Які поняття має молодь про те, як відбуваються, змінюються та в'яжуться людські справи, і чому навколо неї – все так, а не інакше?" [400, с. 23]. Він наголошує на тому, що слід надати вивченню історії прикладне значення, щоб сформувати в юнацтва правильне поняття про суспільство, в якому воно жити збирається [400, с. 29], й наголошує: "...виховний сенс історії полягає не стільки в тому, щоб знати – що, де і коли відбувалося, скільки в умінні пояснити – чому воно відбувалося так, а не інакше" [400, с. 30]. Таким чином, І. Петров виступає за впровадження рефлексивних начал у процес навчання історії, що є однією із важливих складових критичного мислення.

Проблеми вивчення історії активно обговорювалися на педагогічних зборах, як, приміром, це було в Коломенській гімназії 13 листопада 1882 р., де В. Чулицький виступив із рефератом "Про викладання історії" [601]. Автор критикував вчителів за "фактичний метод", який повністю ігнорує розвиток мислення учнів, зокрема такої його риси, як критичність. Для загострення сприйняття проблеми автор наводить яскраву аналогію: "Я запитую присутніх, де знайдемо такого ботаніка, який, прагнучи дати своїм слухачам уявлення про нашу російську сосну, візьме на себе невдячний труд порахувати кількість сосен в якому-небудь невеликому бору, вирахує кількість гілок, перерахує кількість голок на кожній гілці, виміряє розмір верхівки та стволу через кожний фут, виміряє зріст, відстань між соснами, відносне їх положення на обрії, дослідить спрямованість коріння, їх розгалуження, порахує, у скількох місцях кора зчищена або сама відстала і т.п., і т.п. Уявіть собі, що після таких кропітких пошуків він не лише примусить своїх учнів прослухати все це, але й визубрити ще напам'ять" [601, с. 3].

На завершення, підсилюючи гротеск, В. Чулицький констатує: "А між тим, кладучи руку на серце, хіба ми не повинні визнати, що саме такий *фактичний* метод викладання панує в галузі історії" [601, с. 3]. І на думку автора, це стосується як підручників, так і вчителів; як Петербурга, так і всієї Росії. Завершуючи, автор наголошує: "Вивчення є лише запам'ятовування без критики та розбору, проте лише дослідження є елементом істинної науки" [601, с. 13]. Отже, В. Чулицький пропагує впровадити наукову критику на уроках історії.

Крім публікацій у фаховій періодиці та виступів на педагогічних зборах з'являються узагальнені праці, як правило, – курси методики, які читалися в педагогічних інститутах. В 1888 р. побачила світ "Методика історії" В. Беренштама, в якій розглядається проблема розвитку мислення учнів: "...як предмет викладання, історія переслідує не лише практичну мету науки, але й повинна сприяти розвитку розумових здібностей учнів" [42, с. 3]. На думку автора, "в середніх навчальних закладах частково можливо знайомити з результатами критичної думки та дослідження" [42, с. 4]. Хоча чомусь В. Беренштам переконаний, що "вказати самі прийоми цього аналізу неможливо" [42, с. 4]. В посібнику зазначається, що вивчення історії переслідує три мети: реальну (знання); формальну (спостережливість, свідоме ставлення та самодіяльність); моральну (виховну). По суті, формальна мета – це і є розвиток мислення учнів, його критичності зокрема. Одним із важливих засобів досягнення формальної мети, на думку автора, має бути використання завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків [42, с. 8].

У "Викладанні історії" П. Філевського наголошується на тому, що "події ідуть послідовно не лише у часі, але й в логічному зв'язку, проте цей зв'язок виводиться за допомогою умовиводів і таким чином історія змушує розмірковувати" [576, с. 3-4]. Автор поділяє історію на фактичну (події), критичну (аналіз достовірності джерела) та прагматичну (установлення причинно-наслідкових зв'язків). Такий поділ визнавали далеко не всі методисти, він активно критикувався. Проте, самий факт виділення критичної та прагматичної історії свідчить про те непересічне значення, яке приділяв П. Філевський розвитку критичного мислення учнів, тобто встановленню зв'язків між історичними фактами та верифікації історичних свідчень. Особливо чітко ця думка простежується у розділі "Ведення уроку", в якому автор радить вчителю ставити такі запитання, які "викликають міркування, не здогадку" [576, с. 13].

Непересічний інтерес серед посібників методики становить видання А. Кролюницького "Досвід елементарного курсу історії" (1890 р.) [268]. Книга була призначена для вчителів історії та містила збірку статей різних авторів, програм, а також список карт, книг і картин. Зокрема у статті "Викладання історії в середніх навчальних закладах", яку взяв автор із журналу для батьків та наставників за 1864 р., йшлося про необхідність залучати учнів до аналізу, синтезу та узагальнення. Зокрема відзначалось, що "необхідність такого роду розумових вправ впливає такою самою мірою з історії, як науки, якою – із дидактичних вимог та умов будь-якого раціонального навчання, які передбачають, як відомо, те, щоб до засвоєння будь-якого знання викликати в учня участь усіх пізнавальних його здібностей – пам'яті, уяви, точно так само, як і розсудливої діяльності" [268, с. 38]. Отже, автор наголошує на необхідності розвивати аналітико-синтетичні здібності учнів, які дозволяють критично поставитися до історичного матеріалу.

В статті Михайловського в цій же збірці підкреслюється, що треба не обмежуватися простими запитаннями на відтворення матеріалу, але й ставити питання, "які б вимагали від учнів більшої розумової самодіяльності" [268,

с. 186]. В статті "Загальні правила катехітики" (журнал "Учитель" за 1866 р.) роз'яснюється вчителям: "Найближча, хоча і не єдина мета викладання – розвиток в дітях пізнавальної здібності: приучення їх до самостійного, повного і точного спостереження та утворення уявлень, понять, суджень та умовиводів, вірних підставам, почерпнутим із спостереження" [268, с. 188]. Для досягнення цієї мети пропонується використовувати так званий катехітичний (не виклад, а запитування, наведення) спосіб викладання, характерна риса якого полягає "не у формі викладання, що полягає у запитаннях та відповідях, а в збуджуваному та спрямованому цими запитаннями самодіяльному спостереженні та мисленні учнів" [268, с. 189]. Можемо стверджувати, що відомий нам частково-пошуковий метод сягає своїм корінням у методичні рекомендації другої половини ХІХ ст. й використовувався для виховання критичності мислення.

Докладно розкриваються вимоги до таких запитань: "Катехітичні запитання повинні викликати в учнів певну розумову діяльність; вони повинні спрямовувати їхнє мислення по вірній дорозі й, як своїм змістом, так і логічною послідовністю, допомогти дітям знайти ще невідомі їм, або забуті ними уявлення та думки" [268, с. 192]. Більше того, в "Загальних правилах катехітики" уперше ми зустрічаємо натяк на використання задач з історії у вигляді катехітичних запитань: "Кожне катехітичне запитання є задача, яку дитина мусить розв'язати власними зусиллями, – неповне речення, в яке вона повинна вставити пропущені слова не по смутній догадці, а певно спрямованому зусиллі свого розуму, здатного породжувати ще невідомі йому поняття та судження" [268, с. 192].

Наголошується, що формулювання "катехітичних запитань" повинно мати особливий порядок: "Розташування запитань має бути таким, щоб кожне з них було підготовлене та природно породжене попереднім, відповідно до природи дитячого розуму, оскільки мета катехітичного викладання – привчити дитину до стрункого мислення" [268, с. 193]. Отже, катехітичні запитання розглядаються як основний засіб розвитку критичності мислення учнів.

В статті Виноградова "Учнівські твори" в журналі "Гімназія" за 1889 р. зазначається про необхідність знайомити учнів з "особливостями наукового методу мислення та викладення, засобом для цього можуть слугувати письмові вправи або твори на теми з усіх предметів вивчення, під керівництвом викладача відповідної спеціальності" [268, с. 213]. Автор дорікає вчителям: "...на вивчення історії у нас дивляться здебільшого, як на справу пам'яті"; а "намагання вчителя історії досягти розуміння історії, хоча б у межах доступних і можливих середній школі, не лише не ставиться йому за заслугу, але й інколи за провину" [268, с. 214]. Таким чином, автор наголошує на необхідності наукового методу мислення, в основі якого знаходиться критичність.

Особливо цікаві та корисні пропозиції, навіть із сучасної точки зору, містяться в статті "Історія на репетиціях та екзаменах". В ній звертається увага на необхідність тренувати учнів у застосуванні знань [268, с. 280-281]. Основним засобом для навчання цього, на думку автора, є використання задач з історії, до того ж міститься посилання на досвід німецького педагога Юнге. Він стверджував, що крім повідомлення учням знань, необхідно прагнути до

розвитку у них здібності користуватися своїми знаннями, а для цього у зв'язку із викладанням курсу учням слід пропонувати історичні задачі, як це робиться під час вивчення математики та мов: задачі ці, як і задачі з математики, повинні слугувати разом із тим і мірилом для визначення ступеня розуміння та засвоєння вивченого курсу, а тому зручніше можуть бути запропоновані учням під час завершення більш менш закінчених частин курсу [268, с. 283]. Отже, автор рекомендує впровадити задачі з історії, що сприятиме розвитку критичності мислення, оскільки передбачатиме подолання неоднозначності.

В 1891 році був виданий посібник С. Ламовицького "Шкільний метод і його відношення до навчального предмета історії" [290]. Провідна ідея цього видання – мета школи "полягає не в одному збагаченні знаннями, а й у розвитку здібностей душі й, між іншим, здібності розмірковувати" [290, с. 175]. Автор наголошує, що вкрай важливим є навчити учня самостійно примножувати знання [290, с. 5], а для того необхідно забезпечити свідоме засвоєння матеріалу, діючи на розсудок: "Як навчальний предмет загальноосвітньої школи, історія повинна розвинути здібності до розмірковування, які слугують органом пізнання і описом яких займається наука логіка. Чим глибше й різнобічніше вплине історія на здібності до розмірковування, тим досконаліше виконає вона своє призначення і, навпаки, чим менше вплив вона здійснить у зазначеному напрямку, тим нижче впаде значення її, як навчального предмета" [290, с. 48].

Основний засіб розвитку здібності до розмірковування С. Ламовицький вбачає у використанні евристичних запитань: "Мета евристичних запитань та, щоб за допомогою їх спонукати учнів самих дійти до певного поняття, судження та умовиводу, тобто до певної думки, положення" [290, с. 173]. Роль вчителя за такої форми викладання, на думку автора, "полягає не у повідомленні готових знань, як це буває під час катехітичної форми, а у представленні таких запитань, які б спрямовували учнів до самостійного відшукування певної істини, положення" [290, с. 173].

С. Ламовицький наголошує на високій ефективності евристичної форми навчання: "Вправи в евристичному розмірковуванні впродовж багаторічного курсу привчать до напруження думки, дадуть звичку не відступати перед запитанням, перед важкою книгою, дадуть близьке знайомство з пізнавальним процесом, уміння користуватися ним, випрацюють певні прийоми в цьому відношенні..." [290, с. 176]. Таким чином, автор наголошує на необхідності забезпечити самостійність та свідомість в опануванні історичним матеріалом, що утворюють критичний підхід.

У посібнику Я. Гуревича "Досвід методики" зазначається, що головною метою вивчення історії "є вплив за допомогою змісту історичного матеріалу та форми його викладу на розумовий та моральний розвиток учнів" [148, с. 8]. Автор стверджує, що "за правильної розумної постановки викладання історії сильно діє на мислення учнів, розвиває в них спостережливість, кмітливість та розумову самостійність" [148, с. 8-9]. Отже, на думку Я. Гуревича, викладання історії повинно у першу чергу сприяти розвитку мислення та його критичності.

В роботі М. Марковіна "Про завдання та способи викладання історії" йдеться про загальні цілі вивчення історії та найважливіші завдання. Зокрема, автор наголошує: "Універсальність загальноосвітньої школи повинна втілитися у підготовці учнів в ній до розумно-свідомого ставлення до оточуючого життя, й зокрема, до уміння розбиратися у складних явищах життя, тобто – уміння вибратися із самих заплутаних обставин, – уміння обрати самий сприятливий вихід, свідомо поставитися до благ та невдач або нещастя життя" [327, с. 3]. Саме тому головним у вивченні історії автор вважає виховання самостійності та уміння розмірковувати критично [300, с. 6-7].

На початку ХХ ст. з'являється значна кількість узагальнюючих праць з методики навчання історії, в яких автори намагаються системно представити методику навчання історії в школі. Це був період піднесення суспільно-політичних рухів, революції 1905-1907 рр., посилення демократичних настроїв. Особливості історичного періоду вплинули й на характер методичних праць, активніше лунала критика репродуктивного навчання й посилювався наголос на розвитку мислення учнів та його критичного властивості. Однією з перших праць цього часу були "Замітки про викладання історії" В. Романовського [459].

Аналізуючи стан методичної науки, автор із сумом зазначає: "Дві-три методики, що трактують з німецького голосу загальні істини, кілька статейок, на дозвіллі накиданих викладачами або перекладені з німецької ж, ось і все" [459, с. 4]. Авторам підручників та посібників автор закидає відірваність від реального процесу навчання: "Укладач підручника, будучи, мабуть, цілковито поганой думки про здібності російського юнака, пропонує йому більшою мірою, матеріал для "зубристики". Укладач посібника, будучи, мабуть, надто високої думки про ці ж здібності, "укладає" хрестоматію, яка уявляє собою якийсь агломерат уривків, витягнутих із різних учених дисертацій й оброблених, видається, виключно за допомогою писця та ножиців..." [459, с. 4].

"Думка учня не діє, – констатує В. Романовський, – вона прикута текстом підручника...; отрута зубріння до такої міри пропитала організм нашої школи, що ніякі зусилля викладачів не можуть знищити це зло" [459, с. 39]. Такий невтішний стан методики та шкільної практики мав місце на початку ХХ ст., не зважаючи на те, що багато методистів в своїх працях закликали до впровадження критичних аспектів у навчання.

Характеризуючи учнів школи, В. Романовський зазначає: "...особлива лінь думки, повна відсутність ініціативи, повне небажання "порухати мозком", кінцевим результатом чого є розумове отупіння" [459, с. 40]. "Готуючи урок за підручником, – продовжує автор, – учень заучує слова, лише одні слова, в більшості випадків; у сенс того, що він читає в підручнику, він рідко вдумується" [459, с. 45]. Щоб подолати ці недоліки, В. Романовський пропонує використовувати проблемні запитання; організовувати бесіду на уроці, мета якої б полягала в аналізі та узагальненні історичного матеріалу, проведенні аналогій, встановленні причинно-наслідкових зв'язків тощо [459, с. 46-55].

Методичні рекомендації автора "Заміток" вражають своєю актуальністю й зараз. Зокрема, він вважає за необхідне практикувати учнів у застосуванні основних методів логічного мислення: індукція; дедукція; прийоми доведення,

правильного судження та правильного умовиводу, аналіз, синтез [459, с. 62]. Більше того, В. Романовський наголошує, що "ця сторона гімназичного викладання історії значно важливіша запам'ятовування історичних фактів" [459, с. 63]. На думку автора, у вивченні історії важливо не детальне знання фактів, а уміння правильно мислити. А цього можливо досягти, на його переконання, лише за допомогою класних бесід, які "пробуджуватимуть творчу діяльність їхнього розуму" [459, с. 64].

Пропагуючи розвивати мислення учнів, В. Романовський спеціально підкреслює важливість критичної думки: "Очевидно, треба до будь-якої ідеї ставитися критично, слід робити спокійний та суворий вибір, щоб не змішати химеру, утопію з розумною ідеєю" [459, с. 83-84]. Продовжуючи розмірковування, автор ставить запитання: "Але що забезпечує правильність цього вибору?" І відповідає: "Правильний розумовий розвиток та освіта" [459, с. 84].

Обстоюючи позицію розумового розвитку учнів, автор доходить логічного висновку про необхідність ознайомлення учнів із методами пізнання, без яких неможливе критичне мислення: "Вивчати науку не означає лише набувати відомості з цієї науки, але й перейматися її особливим характером, опановувати її методологію..." [459, с. 87]. По суті, автор закликає використовувати дослідницький метод, навчаючи учнів пізнавати суспільний розвиток. Це було вагомим досягненням на той час. Вже на початку ХХ ст. методисти почали усвідомлювати важливість не просто вивчення фактів, але й методів пізнання, тобто були закладені основи розвитку критичності мислення.

Завершуючи свій виклад, В. Романовський робить висновки щодо наслідків запропонованої ним системи навчання: "Отже, правильно побудоване навчання історії, не лише в університеті, але й в середній школі, значною мірою сприяє утвердженню у свідомості юнацтва тієї ідеї солідарності або взаємної залежності між людьми та народами, яку багато сучасних учених вважають підставою суспільної моралі..." [459, с. 93].

Іншою цікавою працею цього періоду є робота А. Гартвіга "Шкільна реформа знизу" [125]. Методичні напрацювання автора здійснені у руслі демократизації середньої школи, й цьому навіть присвячений окремий розділ видання. Основні ідеї книги – активізація процесу навчання, перенесення акценту під час вивчення історії з засвоєння фактів на розвиток умінь вчитися, впровадження проблемності. Засобом втілення в життя цих ідей автор вважав використання групової дослідної роботи. Зокрема А. Гартвіг пише: "...робота учнів повинна бути самостійною, активною, розрахованою на розвиток індивідуальних нахилів" [125, с. 52]. "Головним завданням шкільного навчання, – наголошує він, – як і будь-якого керівництва, є якомога раніше залишити учня без керівництва, інакше кажучи, поставити його на власні ноги (і вигідно для суспільства і корисно для того, ким керують)" [125, с. 54]. Основний засіб вирішення цього завдання автор вбачає у необхідності "підтримувати той природний інтерес до минулого, який проявляється у дітей дуже рано, а потім навчити учнів самостійно користуватися історичним матеріалом..." [125, с. 54].

До необхідних умов правильного викладання історії А. Гартвіг відносить: 1) самостійність роботи учнів; 2) науковість викладання; 3) підтримку інтересу до історичного знання; 4) тісний зв'язок методики навчання із загальним устроєм навчального закладу [125, с. 58]. Усвідомлюючи важливість комплексних змін у методиці навчання, автор наголошує на необхідності змін у критеріях оцінювання: "Під час оцінки учня береться до уваги і серйозність ставлення його до роботи, і здібність його сприймати те, що повідомляється, і його кмітливність, пам'ять, творчі здібності, швидкість розумової роботи, глибина її, нарешті, запас знань, начитаність та інтерес до справи..." [125, с. 65]. Отже, А. Гартвіг виступає за комплексне оцінювання роботи учня, включаючи наявний рівень інтелектуальних досягнень і критичність думки, а не лише сукупність знань.

Науковість навчання історії А. Гартвіг вбачає у впровадженні проблемних засад, зокрема він задається питанням: "Хіба не корисніше буде учням ознайомитися з кількома поглядами на певне питання й спробувати примкнути до одного з них?" [125, с. 73]. Й відповідає: "...такі зусилля є надзвичайно плідними у сенсі підготовки юнака до подальшої самостійної наукової праці" [125, с. 73]. Причому під науковою працею автор розуміє не лише університетську працю, але й "повсякденну житейську, оскільки будь-яка практична діяльність повинна бути у тісному зв'язку зі звичкою науково мислити, науково працювати" [125, с. 73].

На думку методиста, саме така організація навчання відповідає запитам життя у суспільстві, оскільки учні зрозуміють, що "минуле життя, як і сучасне, є щось невловимо складне, у чому розібратися не так легко й просто, як це може видатися під час читання підручників з їхніми точними визначеннями та рішучими вироками" [125, с. 76]. А. Гартвіг, підсумовуючи, говорить про наслідки такого навчання: "...життя отримає для них (учнів – *С.Т.*) більше сенсу та привабливості, а самі вони будуть відчувати себе більш діяльними, більш самостійними, більш бадьорими, більш життєрадісними" [125, с. 76]. Отже, автор виступає за впровадження багатоперспективності у навчання, що природнім чином спонукатиме критичний аналіз.

На початку ХХ ст. з'являються й перші праці, присвячені історії методичної думки та практики, зокрема розвідка Н. Ліхаревої "Із історії педагогічної думки. Питання методики історії в Росії ХVІІІ ст." [313]. Авторка дослідила розвиток навчання історії і дійшла висновку, що деякі сучасні методичні рекомендації сягають своїм корінням у ХVІІІ ст., а саме: "...модна в теперішній час ідея самодіяльності учнів не була неприйнятною педагогу ХVІІІ ст. (мова йде про підручник Шрекка – *С.Т.*)" [313, с. 26]. Н. Ліхарева відзначає, що підручник Шрекка та методичні рекомендації до нього були якісно новим етапом у розвитку методики навчання історії: відмова від запитально-відповідальної системи навчання; акцент на розвитку розумових здібностей; впровадження так званої "випробувальної розмови", орієнтованої на розвиток творчих здібностей учнів та критичного аналізу. Правда, авторка відзначає, що протягом ХІХ ст. здобутки ці були втрачені, але вплинули на теперішній стан методики.

У першій чверті ХХ ст. дуже популярним посібником з методики було "Практичне керівництво для вчителя-початківця" М. Покотило [412], в якому автор подав системний виклад основних проблем теорії навчання історії. Головна ідея посібника – впровадження такого навчання історії, яке б сприяло розвитку самодіяльності учнів, тобто у першу чергу розвивало їхні розумові здібності, навчало їх самостійно розбиратися у складних питаннях, тобто сприяло розвитку критичності мислення. Відповідно основними методами автор вважав бесіду та запитання, що спрямовують пізнавальну діяльність учнів (у сучасному трактуванні – частково-пошуковий метод).

Розгляд проблем навчання М. Покотило починає з рішучої заяви: "Ті часи, коли на історію дивились як на гімнастику для пам'яті, коли все шкільне викладання полягало у повідомленні учням якомога більшої кількості імен, цифр, років і т.п., минули безповоротно" [412, с. 10]. Автор обстоює позицію діалектичного поєднання фактів та узагальнень: "Слід постійно пам'ятати, що шкільний курс історії не може складатися із одних фактів, нанизаних один на другий; постійно слід мати на увазі, що факт складає лише ланку в цілому процесі й передовсім ви повинні показати перед своїми учнями цей процес" [412, с. 24]. І додає: "З іншого боку, треба пам'ятати, що ми не повинні в жодному випадку давати учням заучувати одні лише висновки, одні лише формули, це було б напевно гірше, ніж попередній спосіб заучування одних лише фактів; ми повинні надати учням і фактичний і біографічний матеріал, але одухотворивши його загальною ідеєю, повинні пов'язати їх в один цілий процес" [412, с. 24]. Таким чином, автор виступає за критичний аналіз історичного матеріалу.

Надзвичайно продуктивним положенням автора є думка про те, що факт не є самоціллю: "...недостатньо одного опису фактів, треба з'ясування їх значення..." [412, с. 29]. З цією метою М. Покотило пропонує проблемні запитання на встановлення історичних зв'язків, приміром щодо розуміння впливу хрестових походів: "Значить, якщо б не було хрестових походів, то ми й досі б жили за натурального господарства?" Такий порядок роботи пробуджував критичну думку учнів.

Безумовно, "Практичне керівництво для вчителя-початківця" було важливою віхою у розвитку теорії та методики навчання історії, надавало вчителю змістовні й точні рекомендації. Проте, М. Покотило не вважав за можливе використовувати критику історичних джерел на уроках історії, а пропонував обмежитися використанням їх лише як засобу для ілюстрації епохи. Таким чином, один із важливих напрямків роботи у розвитку самодіяльності учнів автором відхиляється.

На відміну від М. Покотила, інший відомий методист цього періоду Я. Кулжинський, директор Комерційного училища у Звенигородці Київської губернії не відкидає можливості ознайомлення учнів із методами наукової критики. Він наголошує, що відмінність між університетською та шкільною історією не принципова, а ступенева [280, с. 10]. До цього методисти здебільшого прокладали значну межу між наукою історією та навчальним предметом, позбавляючи навчальний предмет права на ознайомлення учнів з

методами дослідження. Можна стверджувати, що в методиці почала утверджуватися думка про спадкоємність між наукою та предметом навчання й доцільність залучати учнів до критичного аналізу.

На підтвердження своїх положень Я. Кулжинський цитує статтю п. Житомирського "Роль мнемонічних здібностей" за 1910 р.: "...цінність шкільного учіння... зводиться не стільки до самих знань, скільки до тих умінь, які цим шляхом набуваються" [280, с. 6]. На підсилення цієї тези автор також вдається до цитування французького циркуляру: "...найкращим результатом середньої освіти повинно вважатися не стільки кількість отриманих в школі знань, скільки набута здібність примножувати їх, тобто інтерес до занять, засвоєння методу, здібність розуміння та засвоєння, і навіть проникливість; мірилом успіху учня під час виходу із ліцею повинна слугувати не стільки кількість пройденого простору, скільки набута здібність до подальшого руху" [280, с. 16-17].

Я. Кулжинський консолідується з думкою п. Сівкова, що найкращим уроком буде той урок, "увесь зміст якого хилиться до того, аби підвести учнів до бажаних висновків, які вони повинні зробити самі" [280, с. 110], тобто критично поставитися до матеріалу. У цьому контексті автор розглядає метод Петера-Стасюлевича (так зване реальне викладання, що базується на вивченні та критиці джерел). Але при цьому зазначає, що на практиці його реалізувати надто складно, можна використовувати лише частково.

Підсумовуючи свій виклад, Я. Кулжинський наголошує: "...метою середньої школи є не лише, і навіть не стільки насичення пам'яті молоді знаннями, скільки збагачення розумової здібності уміннями, розвиток розумових сил учнів" [280, с. 131], що неможливо без критичного аналізу. Відповідно провідним методом навчання повинна виступати бесіда, або "евристичний" (катехітичний) спосіб викладання: "Вчитель за такої бесіди відходить, очевидно, на другий план, він не вчить, не говорить своєї думки, а лише запитує учнів. Насправді вчитель, за висловлюванням Сократа, який надав найкращі зразки такого викладання, відіграє роль акушерки думки, що народжується" [280, с. 131]. Таким чином, Я. Кулжинський обстоює погляди, які згодом оформились у проблемне навчання та навчання критичного мислення. Ідея самодіяльності учнів поступово поширюється серед методистів і стає домінуючою, цій проблематиці навіть присвячуються спеціальні розвідки, зокрема М. Бушмакін надрукував посібник "Самодіяльність учнів під час викладання історії" [77].

В 1913 р. в Києві була опублікована узагальнююча праця Б. Влахопулова "Методика історії" [96], яка мала значний вплив на освітянську громадськість. На відміну від праць М. Покотила та Я. Кулжинського, вона є більш традиційною. Б. Влахопулов представляв собою позицію консерваторів у теорії та методиці навчання історії. Суть його рекомендацій стає зрозумілою під час ознайомлення з післямовою, в якій автор окреслив свою методологічну позицію: "Методика не наука, а практична дисципліна, зміст якої постійно змінюється, і так до неї і слід ставитися, не очікуючи від неї того, чого вона дати не може. Її зміст – лише сукупність порад більш або менш загального

характеру, які ще треба прикласти на практиці, але яким можна у певному випадку й не слідувати" [96, с. 131]. Відповідно, якщо методика не наука, то й не слід серйозно ставитися до її напрацювань. Це відкриває шлях до певного волюнтаризму й свавілля у викладанні за принципом: "подобається – не подобається".

Саме тому багато тверджень Б. Влахопулова видаються дуже спірними, зокрема: "Вченим контроверзам не місце в середньому навчальному закладі, де викладаються результати науки, а не її метод" [96, с. 82]. Автор обстоює позицію, що школа покликана дати основи знань, а не сприяти розвитку учнів та навчати їх критично опановувати знання. Але автор визнає, що наука не завжди має чіткі та однозначні відповіді на певні питання. Який же вихід із цього становища пропонує Б. Влахопулов? Доволі догматичний й мало ефективний: 1) опустити спірне питання; 2) об'єднати різні точки зору в одну; 3) викласти лише одну точку зору без будь-яких доповнень [96, с. 82]. Отже, нові тенденції демократизації освіти поділяли далеко не всі методисти, доволі потужною була консервативна течія в методиці, хоча в наявній методичній літературі вона представлена значно меншою кількістю праць. Представники консервативного напрямку виходили з позицій старої школи, догматичної та авторитарної.

Відповідно основними способами навчання, за Б. Влахопуловим, виступають розповідь (акроматичний спосіб) та катехізація (опитування). Перевага у навчанні надається не розсудку, а пам'яті: "...насправді, якщо і є схильність надати перевагу якійсь здібності, то здібністю цією виявиться не розсудок, а пам'ять" [96, с. 93]. Причому автор не обтяжує себе хоч будь-якою аргументацією своїх думок, а просто робить заяви. Важко збагнути, чому саме пам'яті слід надати перевагу? Хіба пам'ять сама по собі забезпечує відкриття нових знань та робить людину свідомою? Натомість багато місця присвячено розлогим та надто загальним розмірковуванням про роль особистості вчителя у навчанні, його неповторну індивідуальність тощо. Важко судити, наскільки подібна інформація могла прислужитися вчителю.

Поява узагальнюючих праць з методики історії викликала певний резонанс, їх почали аналізувати, деякі педагоги вступили в дискусію з авторами посібників. Зокрема С. Сингалевич присвятив свою розвідку детальному аналізу керівництв з методики [484]. Дискусія розгорталася навколо багатьох питань, зокрема статусу методики історії. Це – ключове питання, відповідь на яке зумовлює відповіді на всі інші питання цієї галузі знань. На жаль, більшість диспутантів не вважала методику наукою, за винятком окремих педагогів. Такий стан речей унеможлилював здійснення системної роботи з розвитку мислення учнів та його критичності.

Кілька праць вийшли у 1914 р., зокрема "Коротка методика історії" С. Троїцького [546] та "Про деякі сучасні труднощі..." М. Бречкевича [67]. С. Троїцький наголошував на формальному значенні історії: "...історія розвиває розумові здібності учнів: здібність логічно мислити, уяву, пам'ять" [546, с. 1]; закликав розвивати в учнів самодіяльність: "...учні не можуть лише пасивно сприймати історичний матеріал; необхідно закликати до

самодіяльності учнів" [546, с. 65]. В роботі М. Бречкевича наголошувалось на труднощах, з якими мають справу викладачі, зокрема у вивченні причинно-наслідкових зв'язків: "...для пояснення протилежних результатів – сильної монархії (в Єгипті) та демократії (у слов'ян) – вказується однакова причина – необхідність спільної роботи" [67, с. 11].

Прихильники нових підходів у навчанні історії активно пропагували лабораторний метод навчання. Зокрема, цьому питанню була присвячена розвідка С. Фарфоровського [572]. Видання є невеликим за обсягом, але дуже вагомим за змістом. Автор розглядає актуальні проблеми навчання, пропонує способи їх вирішення, переконливо аргументуючи свої думки. Багато ідей та рекомендацій С. Фарфоровського є сучасними й сьогодні. Аналізуючи стан викладання історії на Заході, автор констатує: "Панує здоровий критичний аналіз. Культура нашого століття випрацювала принцип, відповідно до якого людина повинна бути озброєна не правилами життя (важко за нескінченного різноманіття життєвих явищ, передбачити всі правила), а знаряддями для відшукування істини. Західна школа вже давно привчає дітей в галузі історії аналізувати і робити самостійні висновки. Вона перестала вже апелювати лише до пам'яті, а прагне якнайпродуктивніше, з найменшою затратою праці комбінувати пам'ять, уяву і розсудок у найвищому сенсі цього слова" [572, с. 3].

Дуже значущим є положення автора відносно ставлення до помилки. Він вважає, що "в піклуванні про те, щоб уберегти учнів від помилок, ми позбавляємо їх самого головного засобу проти цих помилок, а саме, самодіяльності" [572, с. 18]. На його думку, покарання за помилки є шкідливим, оскільки породжує страх перед активною діяльністю та робить людину нерішучою [572, с. 18]. С. Фарфоровський відзначає, що університетські професори скаржаться на незрілість випускників середньої школи, й ставить питання: "Чи не відбувається це тому, що середня школа своїм догматизмом викладання заглушує, забиває своїх учнів, привчає їх до пасивності?" [572, с. 13].

Натомість, стверджує автор, лабораторний метод ставить учня в положення дослідника: "Учитель допоміг йому поставити завдання, надав матеріал для його розв'язання. До висновків нехай дошукається сам" [572, с. 8]. За таких умов навчання помилки є неминучими, але С. Фарфоровський наголошує: "Вони страшні лише тоді, коли їх не помічаєш, а ще більш страшні, коли їх не хочеш помічати" [572, с. 8].

Найпереконливішим аргументом автора на користь лабораторного методу є його вплив на особистість учня: "...тільки те суспільство здорове і сильне, яке складається не із придувлених злиднями, інертних та безжиттєвих осіб, а з людей, що змогли розвинути всі свої особисті здібності та нахили, із осіб енергійних, заповзятливих, сильно сприймаючих, розумно мислячих й бадьоро працюючих. Який метод, крім лабораторного, дає все це!" [572, с. 9]. З автором важко не погодитись. Отже, С. Фарфоровський висловлює кілька цінних ідей: 1) завдання вивчення історії – навчити вчитися і критично аналізувати; 2) навчання повинно імітувати роботу дослідника; 3) виховання

конструктивного ставлення до помилки. Безумовно, ідеї С. Фарфоровського є актуальними й на теперішній час і значною мірою знайшли відображення в ідеях навчання критичного мислення.

Поряд із проблемами навчання науковці почали розглядати й проблеми самої теорії історичного знання у зв'язку із завданнями методики. Це було природнім та закономірним етапом розвитку методичної науки, оскільки неможливо розглядати проблеми методики поза межами визначення методологічних основ історичного знання. В 1915 р. побачило світ видання В. Семенова "Сучасні питання теорії історичного знання у зв'язку із завданнями методики історії і станом нашої навчальної історичної літератури" [478]. В своїй праці автор піднімає кілька важливих питань: 1) чи існують закони історичного розвитку? 2) чи повинні відрізнятися цілі навчання в університеті та школі, або чи правомірно поділяти історію на науку та навчальний предмет? 3) як організувати вивчення історії: як ознайомлення з фактами чи причинно-наслідковими зв'язками? Отже, В. Семенов піднімає найсуттєвіші проблеми навчання історії, які й понині обговорюються науковцями та педагогами і від яких залежить впровадження критичного аналізу в навчальний процес.

Безумовно, визначення по цих питаннях є принциповим для організації навчання історії та розвитку критичності мислення. Слід віддати належне авторові за ґрунтовний фаховий аналіз. Розглядаючи закони в історії, він обстоює позицію складності однозначного їх формулювання, проте цитує сучасну йому методологічну працю Мейера та пояснює, як слід тлумачити поняття "необхідності" та "випадковості" [478, с. 30]. Відповідно до Ріккертівської точки зору В. Семенов рекомендує одну й ту саму подію розглядати і як причину, і як наслідок (в залежності від точки зору), відповідно кожне явище є і випадковим і необхідним в один і той самий час: необхідним, якщо ми розглядаємо його відповідно до того причинного ряду, ланкою якого воно є; випадковим, якщо ми розглядаємо його з точки зору іншого причинного ряду, з яким воно співпадає у часі та просторі, й на яке завдяки цьому, здійснює свій вплив [478, с. 30]. Впровадження цього підходу у навчальний процес безперечно сприяло б розвитку критичного мислення учнів.

Розглядаючи друге питання, автор наводить аналіз праць сучасних йому методистів (Віппера, Гуревича, Карєєва, Хвостова), дискутує з ними щодо доцільності поділяти історію на науку та навчальний предмет. Зокрема він не погоджується з педагогами, які обстоювали позицію відмінності цілей навчання історії в школі від університетського навчання. Це питання мало принциповий характер для розвитку критичного мислення учнів, оскільки одним із важливих завдань вивчення історії в університеті був критичний аналіз. В. Семенов підкреслює помилковість такого поділу й приєднується до позиції Кулжинського щодо ступеневої різниці між університетським вивченням історії та шкільним: "Отже, нам видається, ми не помиляємось, якщо скажемо, що із методичних питань треба зовсім виключити поділ на науку та навчальний предмет. Треба лише шукати кращі способи передачі змісту історичної науки, в решті решт єдиного для вищої школи, і для середньої" [478, с. 40].

Розглядаючи третє питання, В. Семенов критикує підручники Іловайського, в яких "над усім домінував факт без перспективи у висвітленні подій і станів суспільства, перетворюючи світову роботу людства на калейдоскоп імен, хронологічних дат, баталій тощо" [478, с. 50]. Натомість він схвально говорить про підручник проф. Виноградова, який вважає початком "нової ери" у викладанні історії: "Якщо, – читаємо в передмові до давньої історії згаданого вченого, – не вдається провести в уми учнів усвідомлення тісного причинного зв'язку між історичними явищами органічного зростання держави, взаємодії між устремліннями людей та умовами, за яких ці устремління здійснюються, – то можна прямо сказати, що історичне викладання здійснюється без користі" [478, с. 51]. Автор приєднується до думки Рожкова про необхідність поєднувати факти із загальною ідеєю [478, с. 59], а також про встановлення зв'язків в історичному матеріалі, що потребувало б критичного аналізу.

Поряд із розглядом проблем теорії історії та можливостей критичного аналізу постає питання про добір змісту історичної освіти. Професор харківського університету Ф. Шмідт поставив перед освітянами влучне запитання: "Якщо ми, дорослі, цілком не вважаємо себе зобов'язаними пам'ятати всіх полководців і дипломатів, всі взяття Магдебургів та інших міст, якщо ми можемо бути професорами, письменниками, ким завгодно, а саме – керівниками, носіями культурного життя, давним-давно і безповоротно забувши ту премудрість, якої нас вчили, то запитується: навіщо ми заставляємо наших дітей вивчати імена, дати та інше, котрі їм, поки вони в школі, отруюють життя, а коли вони завершать шкільний курс, непотрібні?" [614, с. 10]. Питання було поставлене майже сто років тому, але лишається надто актуальним і сьогодні: адже перевантаженість змісту фактологічним матеріалом перешкоджає розвитку критичного мислення.

Методика історії П. Дреймана наголошувала на важливості історії у розвитку "розсудливих форм мислення" [177, с. 15], таких як індукція, дедукція, аналіз, синтез, аналогія тощо. Відзначимо, що зазначені форми забезпечують процес критичного розмірковування. Це, як стверджує автор, і є формальна мета навчання історії. Розглядаючи детально зміст курсу історії, його цілі та можливості, П. Дрейман розширює значення вивчення історії: "Отже, історія, як навчальний предмет, укріплює пам'ять, сприяє розвитку уяви, емоцій, мови і розсудливих форм мислення та приводить до актів свідомої волі; крім того, історія збагачує учнів знаннями з життя людей, приводить до посилюючого розуміння суспільних і державних явищ нашого життя, розвиває патріотичне почуття, уберігає від революційних виступів та песимістичного настрою та виховує моральну особистість" [177, с. 18]. Як бачимо, "розсудливі форми мислення" із їх критичною спрямованістю посідають важливе місце в концепції П. Дреймана.

Під впливом дискусій з прихильниками нових підходів у новому виданні "Методики історії" Б. Влахопулова (1916 р.) зазначається про важливу роль історії в розвитку мислення: "Вона розвиває наш розум та його здібність мислити в поняттях, з одного боку, привчає нас шукати істину та цінувати її, з

іншого" [97, с. 20]. Автор відзначає позитивну роль реального методу та методу документації, які сприяють розвитку критичності мислення: "Насамкінець, самі історичні пізнання при цьому способі навчання набудуть неабияку внутрішню наочність, незвичайну міцність, продуманість та життєвість, яких не можна досягти при догматичному методі" [97, с. 47]. Наслідком такої організації навчання стане розвиток критичності та самодіяльності: "Учні бачать, чим керується, на що спирається викладач у своєму викладенні, привчаються критично ставитись до викладеного, до самостійної роботи думки" [97, с. 50].

В 1916 р. була надрукована праця Д. Єгорова "Методика історії", основна ідея якої полягала у впровадженні проблемного навчання в шкільний курс історії: "У викладанні історії цілковито відсутній елемент проблеми, а її педагогічне значення дуже велике" [187, с. 14]. Автор відзначає важливу роль, яку відіграв підручник проф. Виноградова, що містив історичні проблеми й намагався виховати громадянина, а не підданого: "...в 1893 р. в підручнику Виноградова, поява якого була якимось своєрідним педагогічним маніфестом" [187, с. 14]. Проте, аналізуючи стан історичної освіти, Д. Єгоров відзначає: "Шкільна історія на теперішній час – історія фактів, осіб, подій, а не станів, культурних і побутових явищ, і це вказує на те, що зв'язок зі школою 16-го століття ще доволі сильний" [187, с. 18].

Припускаючи проблемність у навчанні, автор відповідно обстоює більш продуктивну позицію щодо вивчення "шкідливих" або "неприємних" сторінок історії: "Шкільна історія не повинна робити замовчувань, містити купюри, перекручувати історію "шкідливих" або "неприємних" подій і не повинна бути тенденційною. В цьому сенсі досі було дуже багато гріхів, що йшли від офіційної та педагогічної сфер" [187, с. 25]. Безперечно, що неупереджене вивчення історії неможливе без проблемних методів навчання і критичного мислення, тому автор рекомендує активно використовувати "евристичний метод" – метод знаходження істини з боку самих учнів [187, с. 88]. Слід віддати належне автору за зважений підхід: він рекомендує застосовувати "евристичний метод" під час вивчення "складних та трудних питань" [187, с. 89]; в інших випадках радить використовувати акроматичний метод, який передбачає пасивне сприйняття матеріалу від учителя.

В 1916 році вийшов друком посібник "Питання викладання історії в середній і початковій школі" за редакцією І. Катаєва. В ньому активно обговорювалася проблема використання джерел під час вивчення історії, зокрема Н. Нікольський наголошував: "...самостійна робота є першою передумовою успіху у викладанні такого складного предмета, яким є історія". Можна стверджувати, що на початку ХХ ст. активно утверджується думка в методичній науці про необхідність активізації навчання історії та розвитку критичності мислення.

Розгляд проблеми використання джерел був продовжений К. Івановим в його "Нарисах з методики історії" [212]. Згадуючи роботу Карла Петера про викладання історії в гімназіях (1849 р.), автор наголошує на тому, що необхідно "увести учнів, в тій чи іншій галузі, в ґрунтовне, засноване на власному дослідженні та розмірковуванні навчання, а разом із тим, в чому й полягає

основне завдання, розвинути в них здібність розуміння та обговорення предметів та питань з історичної точки зору" [212, с. 38]. Працюючи із джерелом, вчителю слід звертати увагу учнів на односторонність, помилковість у розумінні прочитаного, надавати додаткові роз'яснення та надавати інформацію для найкращого розуміння тих чи тих історичних явищ. Наслідком такого навчання, на думку К. Іванова, стане "почуття задоволення при усвідомленні більш досконаліх (звісно, відносно), самостійно набутих знань, до того ж учні будуть ознайомлені з методом історичного дослідження" [212, с. 39]. Отже, мова йде про критичне опанування історичним матеріалом.

Автор відзначає, що висловлена К. Петером думка викликала жваву дискусію, при цьому більшість погодилась з необхідністю ознайомлення учнів з історичними джерелами, проте відкинула ідею критичного їх вивчення [212, с. 40]. Однак були й ті, хто вважав за необхідне використання джерел не лише як ілюстрації для історичного викладу, а й для розвитку учнів, зокрема проф. Гер'є: "Необхідно в один час діяти на всі здібності: тренувати пам'ять, діяти на уяву та розвивати розум" [212, с. 43]. К. Іванов закликає вчителів навчати учнів самостійно розмірковувати та робити висновки: "Продиктовані, але непродумані та не пророблені узагальнення будуть засвоєні чисто зовнішнім способом й спонукають до сумної зарозумілості та згубної звички як висловлювати, так й приймати на віру абсолютно необґрунтовані положення" [212, с. 13]. Можна стверджувати, що К. Іванов обстоює позицію, яка згодом сформувалась у ідею розвивального навчання та критичного мислення, що особливо яскраво простежується в його висновку по проблемі самодіяльності: "Краще зрозумілими висновками будуть ті, що зроблені самими дітьми під керівництвом викладача" [212, с. 20]. Також автор наголошує на необхідності у вивченні історії спиратися на принцип історизму, вивчати явище у його виникненні та розвитку: говорити про причини та наслідки історичних подій. Отже, в "Нарисах з методики історії" К. Іванова розвивалась ідея самодіяльності учнів та запровадження критичного аналізу історичних джерел.

В 1917 р. був опублікований збірник "Питання викладання історії в середній та початковій школі" у московському видавництві "Наука", непересічний інтерес становлять статті І. Катаєва, Н. Тарасова та В. Уланова. В своїй розвідці "Новітні течії у викладанні історії в середніх та старших класах середньої школи" І. Катаєв зосереджує свою увагу на ключових питаннях, які обговорювались методистами на початку ХХ ст.: розглядає проблеми завдань вивчення історії, вимог сучасної методології, структури історичних курсів та самодіяльності учнів. Автор підкреслює єдність думок серед методистів щодо основного завдання у вивченні історії – це підготовка до розуміння сучасності. Поряд із цим автор вважає за необхідне громадянський розвиток та виховання учнів [236, с. 79]. Цієї думки дотримуються як методисти елементарного курсу (Звягінцев, Уланов), так і систематичного курсу (Кулжинський, Шмидт) [236, с. 75]. В той час як офіційні документи вимагали виховувати патріотизм шляхом характеристик-панегіриків, методисти виступали за виховання громадянськості, що передбачала критичний спосіб мислення.

В середній школі, на думку І. Катаєва, слід також більше приділяти уваги розумовому розвитку школярів, він пише: "Юнак, що завершує середню школу, яка видає йому диплом "зрілості", повинен вийти з неї з навиком вдумливого ставлення до життя, зі здібністю аналізу та синтезу в сфері явищ як історичного минулого, так і сучасного життя" [236, с. 81]. З урахуванням цієї тези автор задається питанням: а яким повинен бути зміст навчання, щоб сприяти досягненню поставлених цілей? Ця проблема активно обговорювалась: яка історія мусить домінувати – політична чи культурна? Методисти, як часто буває, поділилися на два протилежних табори: на думку одних – політична; на думку інших – культурна. В свою чергу І. Катаєв спирається на обговорення цього питання на учительських з'їздах та в методичній літературі й зазначає про необхідність комплексного висвітлення історичного процесу в усіх його сферах: економічній, соціальній, політичній та духовній. Як висновок автор констатує: "Отже, повинен бути уведений матеріал, який висвітлюватиме всі ці сторони історичного процесу" [236, с. 86]. Отже, розгляд проблеми розвитку критичних здібностей учнів переносився у площину змісту навчальних курсів.

Поряд із питанням деяких аспектів історичного процесу активно обговорювалась проблема структури курсів: одні вважали, що необхідно об'єднати вітчизняну історію із всесвітньою (А. Лапо-Данилевський, Клячин, Кулжинський); інші – що повинно бути два окремих курси (Карєєв та ін.). Таким чином, на початку ХХ ст. було поставлене на порядок денний й нині актуальне питання: два курси історії чи один? Розглядаючи аргументацію сторін, сам І. Катаєв більше схиляється до думки про єдиний курс.

Аналізуючи систему навчання Г. Покотила, в основу якої покладена робота над рефератами, автор відзначає її корисність та відповідність цілям навчання: "Такі роботи сприяють пробудженню інтересу в учнів, поглибленню їхніх занять, розвивають їхню самодіяльність, навичку самостійно працювати, критично мислити та розбирати прочитане й вислухане" [236, с. 106]. Завершуючи свій розгляд, І. Катаєв підсумовує: "Таким чином, ознайомлення учнів з історичною літературою, певний навик до самостійної роботи та ознайомлення з прийомами наукової роботи, – ось ті, вельми реальні й суттєві цінності, які може дати історичний курс 8 класу" [236, с. 117].

Отже, І. Катаєв дотримується позиції щодо необхідності розвивати критичне мислення учнів шляхом самостійної роботи з джерелами. "Активність, самодіяльність учнів, це – гасло, яке наполегливо проводиться сучасною педагогічною думкою", – підкреслює він [236, с. 109].

В праці Н. Тарасова "Проблема підготовки учителя історії для середньої школи в Росії в минулому та сучасному" розглядається еволюція системи навчання вчителів. Ця розвідка важлива для розуміння поступу методики навчання історії та розвитку критичності мислення школярів. Спираючись на широке коло джерел, починаючи від XVIII ст., автор констатує фактичну відсутність педагогічної підготовки майбутніх учителів історії. Через чехарду у вищій школі, в якій то утворювались учительські інститути в складі університетів, то ліквідувались, – кожний вчитель фактично самостійно створював власну методику навчання історії [515, с. 39]. До середини ХІХ ст. в

університетах і відповідно у гімназіях панувало зубріння [515, с. 28-32]. В основі викладання було заучування великої кількості дат та імен. Лише починаючи із 60-х років XIX ст., основою історичних курсів в університетах стало вивчення джерел та літератури з критичною оцінкою [515, с. 38]. З'являється нова форма занять, так звані "семінарії" – семінарські заняття – аналіз окремих питань студентами за допомогою викладача. Таким чином, в університетах, як відзначає автор, "не вантаж імен та фактів виносили слухачі з аудиторії, а знайомились на низці питань з методом наукових занять, вимогами наукового дослідження" [515, с. 38]. Отже, впроваджувався критичний аналіз у навчальний процес.

Поступово ідея засвоєння наукового методу, який не можливий без критичного мислення, стала поширюватися в університетах у другій половині XIX ст. Деякі випускники почали впроваджувати нову методику і в середні навчальні заклади, проте, як відзначалось в "Русском вестнике", цей процес був дуже повільним: "В той час як одні тримались старої системи, прискіпливо вимагаючи заучування буква до букви, інші, навпаки, не лише не гналися за буквою, але й навіть вимагали, щоб учні відповідали своїми словами, і хотіли подіяти на розвиток думки, збудити допитливість, привчити до самостійної праці" [515, с. 40]. Отже, на початок XX ст. нова методика активного навчання з критичним аналізом почала пропагуватися для застосування у середній школі.

Відсутність системи у навчальному процесі, на що указувала педагогічна громадськість, врешті-решт спонукала Міністерство народної освіти у 1871 р. додати пояснювальні записки до навчальних програм для гімназій та народних училищ, де указувалися не лише принципи, але й методи викладання. Слід відзначити, що панування зубріння в середній школі продовжувалось. Саме тому під тиском громадської думки в 1890 р. Державна рада доручила Міністерству народної освіти попіклуватися про підготовку вчителів, які забезпечували б "не лише заучування учнями предметів, але й толкове та свідоме засвоєння їх" [515, с. 41]. Внаслідок чого у 1909 р. Міністерство утворило тимчасові педагогічні курси при управлінні учбових округів. Так було започатковано систематичне вивчення курсу методики.

Основним завданням методики було "з'ясування принципів, розроблення методів та прийомів викладання історії у відповідності до сучасних наукових та педагогічних вимог та умов практики, розвиток у слухачів критичного ставлення та укріплення в них прагнення до творчої роботи в галузі обраної ними спеціальності" [515, с. 47]. Кінцева мета підготовки – вчитель, який не лише має виучку, а й здатен працювати самостійно та творити нове [515, с. 56]. Таким чином, суттєві зрушення у підготовці вчителів призвели й до стрімкого розвитку методики як науки, сприяли утвердженню думки про необхідність розвитку наукового мислення, основною рисою якого є критичність.

Стаття В. Уланова "Метод лабораторний і метод документації у викладанні історії в середній школі..." була присвячена аналізу методів роботи з джерелами та їх ефективності. Автор цитує М. Рожкова щодо важливості роботи з джерелами: "Такий спосіб викладання має ще одну цінність, бо переконує учнів в обґрунтованості положень підручника та розповіді вчителя.

Це дуже важливо, оскільки в середніх та вищих класах в умах учнів вже пробуджується критична здібність, потреба аналізу, навіть інколи крайній скептицизм, – всі якості, цілковито природні, неминучі та добрі, що вказують на відсутність застою та рутини, на розумовий прогрес особистості; необхідно надати здорову поживу для такої критики, не глушити і не давити її зайвим догматизмом, не обґрунтованими аподиктичними твердженнями" [563, с. 148].

Сам В. Уланов вважає, що метод М. Рожкова має не стільки практичне, скільки принципове значення; ним поставлене в крайній формі завдання введення в курс середньої школи роботи та знайомство з джерелами, як засобу оживлення викладання і постановки цього викладання на більш наукові та живі основи" [563, с. 150]. Так само В. Уланов не поділяє системи роботи С. Фарфоровського, який вважав за необхідне, "щоб до бажаного висновку учень дійшов сам з найменшою витратою сил та енергії" [563, с. 151]. На думку автора статті, для цього не вистачить часу. Проте, В. Уланов зазначає, що у 8-му класі гімназії слід показати "на п'яти-шести і навіть десяти уроках, як треба працювати з джерелами, як критично обробляти їх для наукових висновків, не лише бажано, але й прямо необхідно" [563, с. 154]. Отже, можна стверджувати, що В. Уланов не заперечує необхідність розвитку критичного мислення, а лише пропонує зважений підхід щодо впровадження нових методів навчання.

Основна відмінність лабораторного методу від методу документації полягає в тому, що в основу першого методу покладений індуктивний спосіб пізнання, а в основу другого – дедуктивний. Для лабораторного методу "пам'ятник – це основне джерело історичного знання", його вивчення передуює вивченню підручника, в той час як "метод документації відводить джерелу допоміжну роль перевірки та оживлення аподиктичних положень підручника та пояснень вчителя" [563, с. 156]. В. Уланов відзначає обмеженість методу документації: "За лабораторного методу активна роль належить самодіяльності учнів; викладач лише спрямовує і допомагає роботі учнів; документація зводить самодіяльність учня до перевірки висновків підручника та вчителя, до розкладання сприйнятих аподиктичних істин на складові елементи, у межах частково наданого викладачем матеріалу, що покладений в основу засвоєних положень" [563, с. 156].

Автор не вважає за необхідне будувати навчання виключно на вивченні джерел, проте відзначає важливе методологічне значення використання історичних документів особливо в старших класах: "...критична думка, що пробудилася, в досліджуваному документі чи пам'ятнику знаходить опору в довірі до змісту підручника або слів вчителя, не кажучи вже про те, що джерело є яскравою документальною ілюстрацією до абстрактних за необхідністю висновків навчальної книги" [563, с. 157]. Таким чином, В. Уланов обстоює необхідність розвитку мислення, його критичності.

В 1917 р. у Петрограді була надрукована праця М. Карєєва "Про шкільне викладання історії" [234]. Автор розглядає нагальні проблеми шкільного навчання історії, зокрема виховання патріотизму, характер подання матеріалу, методи та прийоми навчання. М. Карєєв критикує намагання приховати неприємні сторінки вітчизняної історії, натомість зосереджуючись на

позитивних явищах. Він пише: "...ніякими міркуваннями не можна виправдати відсутність правдивості..." [234, с. 164]. Відзначаючи позитивні зрушення у цьому відношенні, цитує "пояснювальну записку" Міністерства народної освіти від 1915 р., яка уперше рекомендувала вчителям триматися принципу об'єктивності: "...сильна та стала любов до батьківщини і людства; таку любов можна виховати лише науково-правдивим викладенням курсу; якщо не розумом, то серцем юнаки завжди здогадуються, що вчитель "хитрить", й втрачають до нього довіру. Будь-яка неправда і тенденційність, навіть з благими намірами повинні бути усунені" [234, с. 164]. Така установка в методиці навчання створювала сприятливі умови для розвитку критичного мислення школярів. Автор продовжує: "...справедливість не допускає, аби щось виправдовувалось благими ціллю або результатами, як це деякі робили по відношенню, приміром, до античного рабства, що створило для вільних громадян дозвілля для розумової та художньої діяльності" [234, с. 165].

М. Карєєв застерігав від прагнення за будь-яку ціну виховати "сліпий патріотизм": "Нарочите внесення у викладання історії спеціально-патріотичного тону може робитися лише на рахунок історичної правди, узятої з наукової своєї сторони і зі сторони етичної також. Правда-істина страшно страждає, коли силляться представити все своє у найкращому світлі, думаючи цим збудити особливу до нього любов. Якщо якась любов і досягається цим шляхом, то любов сліпа зі своїми неминучими супутниками – зарозумілим невіглаством, грубим самохвальством, людиноненависницьким презирством до інших народів" [234, с. 167]. Можна стверджувати, що М. Карєєв переніс проблему критичності мислення в морально-етичну площину вивчення історії, заклавши основи полікультурної освіти.

Кредо вчителя, на думку М. Карєєва, повинно бути таким: "Мета виховання не в тому, щоб відливати юний людський матеріал в готові форми, що визначаються потребами суспільного та державного життя, а в тому, щоб поставити цей матеріал у правильні умови внутрішнього розвитку в розумовому, моральному та вольовому відношеннях, маючи на увазі й те середовище, в якому вихованцю доведеться жити та працювати. Не догматична дресура, не механічне натаскування – ідеал, а сприяння вільному розвитку особистості й, в міру того, як вона розвивається, кріпне, становиться на власні ноги, надання молодому розуму, молодому почуттю, молодій волі самим обирати, що ними визнане буде за найкраще з того, що напрацьовано життям в галузі життєвих цілей" [234, с. 171-172]. Таким чином, М. Карєєв обстоює позицію розвитку мислення та інтелектуальної свободи у навчанні історії, що забезпечується критичністю мислення.

Основним методом навчання для виховання вільної особистості автор вважає "катехізацію" або проблемну бесіду на уроках історії, яка спонукала б самостійну думку учнів: "Викладач не один говорить перед пасивно слухаючими його учнями, а бесідує з ними, пропонує їм запитання, вислуховує відповіді, доповнює їх та виправляє, наводить на нові думки, привчає їх до елементарних прийомів аналізу та синтезу, дедукції та індукції, узагальнення та порівняння тощо" [234, с. 195]. Отже, в основу методики навчання історії автор

кладає розвиток критичності мислення та моральних якостей учнів. Безумовно, така система навчання є сучасною навіть у наш час і була значним кроком уперед у розвитку методичної думки в той час.

Одна із популярних "Методик", яка пережила багато видань, – "Методика історії" Л. Круглікова-Гречаного [269]. Автор здійснив систематичний аналіз проблем теорії та методики навчання історії. По суті, це був підручник: з чітким поділом на глави, параграфи, пункти та підпункти. Розглядається проблема історії як науки та навчального предмета, освітні та виховні можливості історії, предмет науки, добір матеріалу, його розташування, методи та форми навчання, використання посібників. Особливу увагу Л. Кругліков-Гречаний приділяє розвитку розсудливої здібності учнів: цьому присвячений окремий підпункт з відповідною назвою. Він заперечує те, що історія "не вимагає розсудливої діяльності, а потребує лише однієї механічної роботи пам'яті учня", як часто стверджували в той час. "Така думка цілковито необґрунтована, – переконаний автор, – необґрунтована хоча б тому, що у теперішній час сутністю історії є вже не окремі факти, що вимагають для засвоєння головним чином роботи пам'яті, а як раз тривалі процеси, розібратися в яких за допомогою однієї пам'яті без напруженої роботи розсудку абсолютно неможливо" [269, с. 11]. Отже, розвиток розсудку та критичності мислення стає першочерговим завданням.

Взагалі автор вважає неможливим під час навчання історії обійтися без розсудливої здібності (уміння міркувати), оскільки постійно доводиться з'ясовувати історичні поняття, здійснювати порівняння, розбиратися у причинах та наслідках, осмислювати кожен подію, робити судження та умовиводи. А все це "закликає до роботи критичну здібність розуму" [269, с. 12]. Таким чином, Л. Кругліков-Гречаний також виступає за необхідність розвивати мислення та його критичні властивості.

Основним методом навчання автор вважає катехізацію – "евристичну форму навчання", "класна бесіда вчителя з учнями, що має на меті ретельну розробку матеріалу, що вивчається" [269, с. 37]. Прийоми катехізації передбачали завдання на порівняння історичних подій, виведення узагальнень із відомих фактів, з'ясування причин та наслідків історичних подій [269, с. 38]. Таким чином, катехізація розглядалась не лише як засіб відтворення історичного матеріалу, але й як засіб розвитку мислення, його критичної здібності.

Основне правило катехізації, як стверджує Л. Кругліков-Гречаний, це мінімальна роль вчителя в процесі пізнання: "Вчитель повинен по можливості обмежувати свою участь в катехізації. Він задає лише тон, визначає загальний напрямок бесіди" [269, с. 39]. Активність учнів під час катехізації повинна бути максимальною, вони, зазначає автор, повинні самостійно здобути знання: "Навіть усілякі поправки та різноманітні доповнення, які бувають потрібні під час катехізації, робляться по можливості силами самих учнів. Школярі таким чином отримують великий простір для розумової своєї роботи" [269, с. 39].

Л. Кругліков-Гречаний дуже високо оцінює катехізацію як спосіб навчання, говорячи: "...вже при одному умінні вести катехізацію вчитель

досягне у справі викладання історії все-таки значних успіхів", тому що "заставляючи учня самостійно розмірковувати, катехітичні прийоми виводять його із того пасивного стану, в якому він знаходиться під час розповіді вчителя, збуджують у ньому самодіяльність" [269, с. 40]. Отже, "Методика" Л. Круглікова-Гречаного також представляла новаторське крило методичної думки і наголос робила на розвитку критичності мислення учнів шляхом катехізації.

В буремні революційні роки проблеми методики історії й розвитку критичності мислення продовжували активно обговорюватися, зокрема співвідношення шкільної та університетської методики, параметри ефективного підручника, методи навчання (Сингалевич С. П. Среднешкольное и университетское преподавание истории, 1918) [485]. Аналізуючи праці методистів, автор доходить висновку про наявність двох протилежних позицій в сучасній йому науці: 1) заперечення можливості навчати основам історичної науки в школі (наводяться цитати Гуревича: "...історія як наука і за метою, і за вибором матеріалу, і за критичною оцінкою уявляє собою суттєву різницю від історії, як предмета викладання в середніх та нижчих навчальних закладах"; "історія має важливе значення в середніх навчальних закладах не як наука, головним чином, як засіб для розумового та морального розвитку учнів" [485, с. 3]); 2) визнання необхідності вивчати основи історичної науки в школі (наводяться цитати Гревса: "Історія, що викладається у середній школі, як і та, що викладається з університетської кафедри або малюється в учених творах та дослідженнях, повинна розкривати перед розумовим поглядом учнів, слухачів, читачів, суспільства, самих викладачів або дослідників сутність історичного процесу, перебіг та результати розвитку людства" [485, с. 4]).

Здійснюючи аналіз робіт прихильників наукової історії й критичного підходу в школі та їхніх опонентів, автор відзначає: "Отже, не лише наукові дослідники, але й більшість крупних сучасних теоретиків-методистів в принципі певно висловились за зближення змісту і характеру університетських та середньошкільних курсів історії" [485, с. 5]. "Зміст середньошкільних курсів історії, – відзначає С. Сингалевич, – повинен охоплювати два основних моменти учбової роботи: з одного боку, він повинен включати в себе основний найбільш суттєвий фактичний матеріал, з іншого боку, він повинен надавати учню елементарний синтез цього конкретно-фактичного матеріалу, здатний привести учнів до розуміння основних моментів у розвитку складного історичного життя" [485, с. 15].

Під час революційних подій 1917-1919 рр. кількість методичних публікацій стрімко падає, змінюється проблематика та акценти [377]. Одна із цікавих публікацій революційного періоду – "Методичні замітки" Є. Звягінцева [204]. Бурхливі події революції та громадянської війни породили нові запитання: чому стали можливими така катастрофа й лихоліття? Автор переосмислив значення та можливості викладання історії в народній школі й дійшов висновку, що історичне невігластво уможливило такі неприємні події: "Те легковір'я, з яким натовп йшов назустріч всіляким експериментам та обіцянкам, обумовлене низкою причин. І одна з цих причин – відсутність

історичної перспективи. Пережитий урок слід врахувати на майбутнє і не слід нехтувати вихованням у народу історичного окоміру" [204, с. 7].

На думку автора, вивчення історії здатне сформувати історичний окомір, який є засобом перемоги в життєвій боротьбі: "Треба утворити в душі учня, шляхом самостійних спостережень і розмірковувань над історичними явищами, утворити уявлення про генезис, про походження сучасного із минулого, виховати в дітях, так би мовити, історичний окомір та інтерес" [204, с. 6]. Є. Звягінцев стверджує, що навчання обов'язково повинне ставити учня у положення дослідника: "Значний запас фактичних відомостей може бути засвоєний учнем на деякий час однією пам'яттю, але педагогічний сенс такого запам'ятовування до убозтва скромний. Необхідно, отже, не стільки повідомляти учню готові фактичні дані з історії, скільки відкрити йому можливість спостерігати і робити порівняння минулого з теперішнім, розмірковувати над минулим, робити на основі даного йому матеріалу аналогії та контрасти, словом, ставити його в положення дослідника" [204, с. 14]. Таким чином, наголошується на потребі критичного осмислення історичного матеріалу й розвитку критичних здібностей учнів.

В своїй роботі автор наполегливо проводить думку про необхідність впровадження розвивального навчання історії, передовсім мається на увазі розвиток мислення та такої його якості як критичність: "Окрім живих сцен та яскравих картин ми повинні дати дітям поштовх до розмірковування, до логічних висновків. Якими б скромними не були розумові сили наших учнів, ми не можемо їх ігнорувати, залишати без поживи та спрямовуючої допомоги" [204, с. 15]. Отже, революційні події першої чверті ХХ ст. лише утвердили методистів у думці про необхідність розвитку критичного мислення, щоправда, впровадження цієї ідеї в життя залишилось нереалізованим.

Таким чином, перший етап в дослідженні проблеми охоплює ХІХ ст. – поч. ХХ ст. Як відзначає О. Пометун, в цей період відбувалася трансформація: "Від методів заучування значного за обсягом матеріалу, вчителі переходили до методів і прийомів, що могли б сприяти розвитку логічного мислення школярів" [425, с. 15]. До характерних рис цього періоду можна віднести: 1) критику зубріння під час вивчення історії; 2) наголошення на необхідності впровадити таке навчання історії, яке б розвивало мислення учнів; 3) обговорення відмінностей шкільного та університетського курсів історії, тобто вирішувалось питання – знайомити учнів з методами дослідження чи ні; 4) впровадження лабораторного методу навчання, що передбачає аналіз і критику першоджерел; 5) обговорення проблем методології історії та доцільності ознайомлення з ними учнів (необхідність та випадковість, причинно-наслідкові зв'язки тощо); 6) поширення катехітичного методу навчання (в сучасному трактуванні – частково-пошукового). Підводячи підсумки цієї частини нашого розгляду, зазначимо, що основним предметом методичних дискусій цього періоду була проблема: впроваджувати лабораторний метод чи ні? В якій мірі? По суті, мова йшла про функціональне призначення історії в школі: це сукупність догм чи відкритий простір для пошуку? Що мусять вивчати учні: непохитні догми чи методи критичного

наукового аналізу? І відповідно з цього впливали інші питання: для чого використовувати джерела – для ілюстрації положень підручника чи для критичного аналізу? Як бути з "неприємними сторінками історії": обговорювати їх чи оминати? Якому методу надати перевагу: догматичному чи евристичному? Серед затятих прихильників та супротивників лабораторного методу лунали і помірковані голоси схильних до "золотої середини", які намагалися поєднати всі сильні сторони як традиційного інформативного навчання, так і прогресивного евристичного. Вони стверджували, що для кожної задачі слід використовувати свій метод, а задачі під час навчання постають різні, той методи слід використовувати комплексно.

Другий період (1920-1991 рр.) характеризується спочатку (20-ті роки ХХ ст.) кардинальними змінами в системі освіти, що породили хаос та чехарду як у вищій, так і у середній школі. Передовсім – це впровадження комплексного викладання. Як відзначав сучасник періоду С. Іванов, комплексна система викладання "виникла як протест проти багатопредметності" [213]. Як відзначає О. Дятлова, утверджується інтегративний підхід до навчання суспільствознавства у загальноосвітніх школах [186]. Починає поступово виходити на провідні позиції дослідницький метод, за якого виклад матеріалу вчителем вважався недоцільним, учні повинні були здобувати знання самостійно згідно різних джерел з індивідуальними інтересами висловлювати в тій формі, яка найбільше відповідала індивідуальним схильностям кожного. Як зазначає О. Пометун, домінуючими стали лабораторний метод (В. Стратен, Л. Петрович та ін.), екскурсійний (П. Алампієв, С. Ананьєв, М. Яцутін), трудовий (П. Алампієв, Б. Жайворонков та ін.) [425, с. 23]. Ці методи, як стверджує М. Студенікін, повинні були сприяти розвитку учнів, їх самостійності та творчих сил [505, с. 26]. Увага зміщувалася не на володіння знаннями, а на усвідомлення зв'язків. Отже, наголошення на самостійності учнів у навчальному процесі можна вважати сприятливою умовою для розвитку критичності мислення, однак відсутність історичної перспективи звела цей позитив нанівець.

Починаючи із 30-х років експериментуванню в освіті було покладено край, впроваджена жорстка система навчання, притаманна тоталітарному суспільству: відновлено навчання за предметами, упроваджені авторитарні засади, вивчення історії перетворено на засвоєння догматів "комуністичної ідеології". В радянські часи "критичне мислення" активно пропагувалось, мало класовий характер, застосовувалось лише до виявлення недоліків "капіталістичного світу". Тоталітарний режим утрутився й у розвиток науки: переслідувались вчені, що розробляли теорію розвивального навчання, зокрема Л. Виготський. Відповідно дослідження у галузі розвитку мислення, особливо під час вивчення історії, не були затребувані владою й відповідно оминались методичною наукою.

Під час установа сталінського режиму проблема розвитку мислення учнів досліджувалась мало. В 1935 р. виходить праця П. Блонського "Розвиток мислення школярів" [55], в якій подається діалектичний аналіз процесів пам'яті, сприйняття, мислення, волі у зв'язку з діяльністю людини в умовах

навчання. Автор розкриває зв'язок між мисленням та мовою, намагається показати обумовленість мислення загальним розвитком людини.

В 1940-ві роки з'являється кілька публікацій дотичних до проблеми розвитку критичності мислення, але увага більше приділяється логічній складовій, детально аналізуються форми та логічні закони мислення (Г. Курганов "Логічні закони мислення" [284]). Видаються дослідження Є. Петрової [403] та Ленінградського філіалу відділення педагогіки Академії наук РРФСР [102], в яких розглядається досвід вчителів, окремі методичні прийоми навчання. Авторський колектив відділення педагогіки наголошував, що дана праця є початком роботи у такому важливому напрямі, як виховання мислення.

В першій половині 50-х років ХХ ст. проблема розвитку мислення та його критичної складової знайшла своє відображення у працях І. Гітгіс, А. Савінова [465], В. Шевченка [606] та колективу кафедри психології Ленінградського інституту [369]. В своєму дослідженні "Питання методики виховання мислення дітей у початковому навчанні історії: 4 клас" І. Гітгіс, спираючись на досвід методистів дорадянського періоду, розглядала проблему розвитку мислення учнів шляхом образного викладання історії. В. Шевченко присвятив свою працю "Деякі питання розвитку логічного мислення..." розгляду конкретних прикладів навчання мислительної діяльності на уроках історії в 5-7 класах з досвіду власної роботи [606]. Автор намагався наочно продемонструвати методику опанування логічними умовиводами, що сьогодні включають у неодмінний атрибут критичного мислення.

Студії з проблеми розвитку критичності мислення активізувались із першою хвилею демократизації радянського суспільства – під час "хрущовської відлиги". Починаючи із 1956 р. з'являються праці методистів, які не просто торкаються з-поміж іншого проблеми розвитку мислення, а навіть окремо присвячені цьому, зокрема праця Т. Косма "Особливості розвитку мислення учнів молодших класів" [261]. Хоча робота стосувалася молодших школярів, проте в ній наводилось багато методичних рекомендацій щодо побудови навчального процесу в цілому. У праці авторки міститься багато цікавих спостережень та напрацювань. Деякі рекомендації мають спірний характер, зокрема заперечення можливості починати навчання з вивчення родових та видових понять, оскільки, на її думку, це призводить до формалізму [261, с. 80]. Разом із тим Т. Косма наголошує на важливості розв'язування задач для розвитку мислення, підкреслюється важливість переведення розв'язку із практичної площини в розумову [261, с. 87, 92].

Надзвичайно корисними виглядають рекомендації щодо добору таких задач, які мусять незначною мірою перевищувати розумові запити учнів (так звана "зона найближчого розвитку" за Л. Виготським), також вона зазначає про необхідність поступового ускладнення задач. Т. Косма наголошує: "Важливою ознакою високого рівня розумового розвитку учня є уміння його самостійно мислити" [261, с. 98]. І це передбачає, продовжує авторка, у першу чергу самоконтроль, тобто уміння учня самостійно аналізувати і перевіряти власні

судження. Таким чином, в цей час простежуються рекомендації щодо розвитку елементів критичного мислення учнів.

Сучасними і важливими для освітньої практики є поради не повідомляти учням все у готовому вигляді, а використовувати проблемні запитання, щоб під час їх розв'язування учні пережили певне утруднення, яке б могли подолати власними силами [261, с. 99]. Причому авторка привертає увагу педагогів, що не будь-які запитання є корисними для розвитку мислення, а лише ті, що упорядковані у систему й допомагають учням дійти правильного висновку. Можемо стверджувати, що дослідження української вченої було вагомим для розвитку методики навчання не лише початкової, але й середньої школи, оскільки спонукало вчителів використовувати проблемні запитання, створювати проблемні ситуації, застосовувати чітку систему запитань, тим самим сприяючи розвитку критичного мислення.

У 1956 р. уперше проблема розвитку мислення учнів була піднята журналом "Преподавание истории в школе" [158]. Вчитель історії школи № 1 м. Химки Н. Дайрі на сторінках методичного часопису виклав основні положення власної методики розвитку мислення в учнів 8-го класу й закликав читачів обмінятися досвідом, а також перевірити його ідеї у власному викладанні. Стаття Н. Дайрі стала початком розмови про розвиток мислення на уроках історії й мала непересічне значення, оскільки привернула увагу вчителів до цієї проблеми.

Автор висловив кілька продуктивних положень: 1) використання логічних завдань; 2) застосування наукової рефлексії під час засвоєння нового історичного матеріалу; 3) почергове комбінування розповіді та логічних завдань. Для радянської методики навчання історії, що базувалася на зубрінні, напрацювання Н. Дайрі були безумовним кроком уперед і мали неабияке значення. Важливим висновком автора є положення про те, що "розвиток мислення учнів визначається не лише змістом історичного матеріалу, але й методикою навчання" [158, с. 77]. Отже, наголошується на важливості рефлексії у процесі навчання історії, що становить важливу складову критичного мислення.

Як відгук на досвід Н. Дайрі була надрукована стаття А. Дружкової "До питання про розвиток мислення на уроці історії" [180]. В статті відзначається правильність твердження про велику роль методів та методичних прийомів у розвитку мислення, а також авторка висловлює підтримку положенням Н. Дайрі, закликає вчителів та методистів до подальшої роботи у цьому напрямі.

В 1958 р. у Ленінграді вийшли друком "Нариси методики історії" Н. Андрієвської, в яких окремий пункт присвячений проблемі розвитку мислення. Авторка розглядає особливості мислення учнів та подає загальні рекомендації щодо його розвитку: вчителю слід звернути особливу увагу на формування умінь виділяти суттєві ознаки, встановлювати внутрішні зв'язки, робити узагальнення, а також навчити учнів оперувати поняттями та доказувати будь-яке положення [16, с. 98-101]. Отже, відзначається важлива роль доведення під час навчання історії, що є неодмінним атрибутом

критичного мислення. Спеціально у нарисах підкреслюється важливість навчити учня не лише здійснювати перехід від конкретного до поняття, але й у зворотному напрямі: від узагальнення до конкретного. Рекомендації Н. Андрієвської слушно підкреслювали наявні недоліки в історичній освіті: відсутність застосування узагальнених знань до конкретних фактів. Однак, слід відзначити відсутність чіткого механізму реалізації проголошених завдань.

У другому номері журналу "Преподавание истории в школе" за 1959 р. вийшла стаття М. Кругляка, в якій автор висвітлив прийоми активізації мислення учнів 5-7 класів. На основі узагальнення досвіду вчителів Києва та Ніжина автор запропонував як основний засіб формулювання запитань для учнів. На його думку, такими питаннями повинні бути: 1) запитання на встановлення причини явища; 2) запитання, що вимагають зробити висновок із розглянутого матеріалу або із вивчених фактів; 3) запитання, що вимагають виділити специфічну особливість певного явища [271, с. 66]. Ці запитання повинні використовуватись як основа для різноманітних мисленневих задач: 1) на з'ясування суті історичних явищ та процесів; 2) на засвоєння понять; 3) на порівняння та ін. [271]. Важливою особливістю публікації М. Кругляка було те, що вона містила опис конкретних прикладів й надавала вчителю точні вказівки, як сприяти розвитку мислення та його критичної здібності шляхом виведення висновків. Слабкою стороною розвідки була відсутність операционалізованого поняття "історичне мислення" та його складових, без чого робота над розвитком мислення не могла мати системного характеру.

В цей період також здійснювались дослідження, спрямовані на діагностику мисленневих умінь учнів, в тому числі и тих, що ми відносимо до критичного мислення. Зокрема в 1961 р. була опублікована збірка наукових праць "Психологія засвоєння історії учнями" за редакцією А. Редька. Сам редактор дослідив проблему психологічних особливостей засвоєння історії учнями [452]. А. Редько констатує, що абстрактні поняття слабо засвоюються молодшими школярами, знаходяться у тісному зв'язку із наочними уявленнями та емоційним ставленням до конкретних носіїв цих ознак. Основними недоліками розуміння історичних процесів, на думку автора, є схематизм та емпіризм. І лише у 8-му класі помітно вдосконалюється процес розмірковування, з'являється самоконтроль думки [452, с. 47], що є важливою складовою критичного мислення. Отже, основний висновок, який можна зробити на підставі дослідження А. Редька, полягає у тому, що мислення учнів знаходиться на низькому рівні.

В розвідці М. Кругляка в збірці "Психологія засвоєння історії учнями" [270] розглядаються прийоми та засоби розвитку мислення учнів на уроках історії. Автор розвиває свої ідеї висловлені в згадуваній нами статті в журналі "Преподавание истории в школе": конкретизує прийоми розвитку мислення, вказуючи на необхідність завдань у першу чергу на аналіз та синтез історичних фактів із використанням різних форм роботи, зокрема евристичної бесіди [270, с. 99], тобто наголошується на необхідності критичного аналізу. Основний засіб розвитку мислення – формулювання запитань – ускладнюється у порівнянні із попередньою публікацією, зокрема додаються такі типи запитань: 1) на

передбачення можливих наслідків події, що вивчається; 2) запитання на доведення, обґрунтування зробленого висновку; 3) запитання на самостійне опрацювання тексту підручника [270, с. 100]. Ці рекомендації суттєво розширили можливості вчителів щодо розвитку мислення учнів, зокрема йшлося про обґрунтування, що складає основу критичного мислення. Проте знову ж таки вони мали фрагментарний характер, без системного розуміння, що є таке мислення та як систематично організувати роботу з його розвитку.

Надзвичайно вагомою працею в дослідженні проблеми розвитку мислення учнів була монографія Н. Дайрі "Навчання історії в старших класах" 1966 року видання [157]. Автор, спираючись на експериментальне дослідження, висунув кілька важливих положень, покликаних забезпечити розвивальне навчання історії й значно ліпші результати. Наведемо ключові ідеї автора: 1) "урок без високої пізнавальної активності учнів, без їх самостійної роботи – це урок вчорашнього дня"; 2) навчання повинно базуватися "на самостійному розмірковуванні над фактами", внаслідок чого розвивається мислення на основі систематичної самостійної переробки фактів та ідей"; 3) використання проблемного викладу із формулюванням логічних завдань; 4) постановка пізнавальних завдань у "зоні найближчого розвитку"; 5) необхідність створення системи завдань для самостійної роботи учнів. Отже, відзначалась потреба у самостійному розмірковуванні, тобто у критичному мисленні.

Слід відзначити, що напрацювання Н. Дайрі були кроком уперед у методиці розвитку мислення учнів: по-перше, висувалась вимога єдності змісту і методики навчання, що мусили бути проблемними за своєю суттю; по-друге, основним засобом розвитку мислення виступала система логічних завдань у "зоні найближчого розвитку" та самостійна робота учнів. Автор поставив кілька важливих завдань перед методикою: 1) створити систему завдань із доцільною послідовністю та ускладненням; 2) встановити періодичність, кількість та якість завдань; 3) з'ясувати характер самостійної роботи учнів. Безумовно, це був принципово новий підхід до розвитку мислення учнів та такої його якості як критичність, проте, на жаль, у практику навчання він не був впроваджений.

Також в 1966 році побачила світ збірка наукових праць, видана Академією педагогічних наук РРФСР "Виховання і розвиток учнів у процесі навчання історії". Розвідка вчителя школи № 37 м. Луганська Ф. Гореліка була присвячена проблемі розвитку діалектичного мислення учнів під час вивчення історії [139]. У порівнянні з попередніми публікаціями автор уперше говорить про необхідність ознайомлення учнів із тим, "в чому полягають завдання мислення, в якій послідовності повинно здійснюватись розмірковування, які існують розумові операції, як їх застосовувати, яких вимог слід дотримуватися під час аналізу фактів" [139, с. 138]. Таким чином, Ф. Горелік намагається сформувати уміння мислити на свідомому рівні, підключити рефлексію (самоаналіз і самоусвідомлення власної розумової діяльності). Безумовно, це був суттєвий прогрес у методиці розвитку мислення, оскільки нарешті пролунав заклик не лише сприяти розмірковуванню, а й вивести його на рівень самоконтролю або критичного мислення.

Ф. Горелік висунув кілька завдань перед школою: 1) сформувати в учнів уміння мислити самостійно; 2) закласти міцні основи діалектичного мислення; 3) використовувати проблемні методи навчання (включаючи дослідницький); 4) навчити учнів не лише правильно досліджувати проблеми, а й самостійно їх помічати. Особливістю запропонованих автором завдань є прагнення навчити учнів самостійно ставити проблему та розв'язувати її. Безперечно, такий підхід був значно ширший і продуктивніший у порівнянні з попередніми порадами, оскільки мислення не буде повноцінним, якщо не навчити учнів самостійно знаходити проблеми, що є неодмінною рисою критичного мислення.

В методичних рекомендаціях автор наголошує не лише на необхідності ставити учням завдання на з'ясування причин історичних явищ, але й на встановлення суперечностей, що знаходяться в основі цих явищ [139, с. 145]. Наступним важливим моментом Ф. Горелік вважає встановлення етапів, що проходить явище у своєму розвитку, історичних закономірностей [139, с. 146-147]. Вагомим доробком автора є зазначення прийомів мислення (серед яких виділяються такі: аналіз, синтез, порівняння та узагальнення), а також створення "пам'ятки дослідника історичних фактів" [139, с. 149]. Важливою, з нашої точки зору, була спроба автора спрямувати розвиток мислення не лише в ретроспективному напрямі, але й в перспективному (формувати уміння робити прямі умовиводи – передбачати наслідки). На завершення у своїй розвідці Ф. Горелік закликає методистів та вчителів: "Визначення шляхів формування свідомого діалектичного мислення – одне з першочергових завдань методики історії та дидактики" [139, с. 162]. Таким чином, по-перше, було поставлене питання про методичні прийоми самого мислення, які слід сформувати; по-друге, зроблений акцент на необхідності розвитку не лише зворотних, але й прямих умовиводів (передбачення наслідків); по-третє, процедура встановлення причин історичних явищ була поглиблена дослідженням суперечностей, що рухають історичний процес. Ці рекомендації були кроком уперед в методиці розвитку мислення та його критичності, хоча дискусійним питанням залишається їх запровадження у практику навчання в школі.

Поставлене Н. Дайрі та Ф. Гореліком завдання створити систему задач з історії було виконано І. Лернером: в 1968 р. вийшла його праця "Пізнавальні задачі в навчанні історії" [303]. Розробляючи пізнавальні задачі, науковець-методист намагався вирішити проблему формального характеру знань учнів: утруднення під час застосування засвоєних знань до нової ситуації, а також під час використання теоретичних, узагальнених знань для пояснення конкретних фактів та явищ [303, с. 5]. "Справжнє засвоєння, – стверджує І. Лернер, – передбачає уміння застосовувати знання на практиці, що для історії передовсім означає уміння використовувати набуте знання для пізнання нових конкретних історичних фактів та явищ" [303, с. 5].

Спиряючись на роботи психологів, автор наголошує, що процес навчання складається із двох сторін (накопичення знань та опанування способами здобуття і застосування їх); процес навчання є передумовою розв'язання задач та наслідком їх; процес мислення "реально здійснюється як розв'язування задач". Таким чином, задачі повинні стати обов'язковим атрибутом

навчального процесу. Але не будь-яке завдання є задачею, задача обов'язково передбачає наявність проблеми (утруднення) та доказового розв'язку [303, с. 13]. Отже, в такому трактуванні простежуються ідеї критичного мислення, яке розуміється як процес розв'язання практичних задач.

І. Лернер виділив два роди задач: 1) задачі на застосування знань (підведення під поняття та конкретизація) – такі задачі не породжують нових знань, але вимагають створення способу розв'язання; 2) задачі на відкриття нових знань – розв'язування таких задач приводить учнів до засвоєння нових для них знань [303, с. 14-16]. Крім того, автор закликає створити систему задач на різні способи діяльності, й тим самим забезпечити навчання різним видам пізнавальної діяльності. В залежності від цього він пропонує дві класифікації пізнавальних задач: 1) проблемно-змістовна типологія пізнавальних задач з історії (встановлення причинно-наслідкових зв'язків; встановлення закономірностей; виділення періодів; з'ясування уроків історії; оцінка історичних явищ та ін.); 2) типологія пізнавальних задач з історії за методами історичної науки (порівняльно-історичний метод; статистичний метод; метод зворотних висновків та ін.) [303, с. 21-22].

І. Лернер, рекомендуючи впровадити задачі, усвідомлював складнощі цього завдання: "В історії, як в науці та навчальному предметі, на відміну від математики, фізики, хімії, способи розв'язування задач практично не вивчені, не узагальнені" [303, с. 36-37]. "Тому, – продовжує він, – на даному етапі, для кожної запропонованої задачі необхідно з'ясувати спосіб її розв'язування" [303, с. 37]. Також І. Лернер зазначав інші проблеми, з якими зіткнувся під час експерименту: учні не зразу привчаються доводити; за наявності двох запитань відповідають лише на одне; відповідають все, що знають, а не те, що вимагається задачею; якщо задача припускає кілька висновків, обмежуються одним-двома. Все це, на його думку, можна подолати шляхом систематичної роботи. Отже, праця І. Лернера була наступним важливим кроком у методиці розвитку мислення та його критичної властивості: виділені способи пізнавальної діяльності в галузі історії; розроблена типологія задач; запропонований підхід до створення системи задач з історії до певного курсу. Згодом публікуються посібники І. Лернера та інших авторів із завданнями для самостійної роботи учнів [37; 143; 175; 176; 299].

В роботі Г. Залеського "Формування прийомів наукової оцінки явищ як шлях вивчення переконань учнів" здійснений аналіз ситуації щодо розвиненості мислення школярів [199, с. 152-207]. Проведене дослідження спонукало автора до висновку, що "в існуючій практиці викладання історії, суспільствознавства учіння розглядається переважно як засвоєння знань, без визначення того, якого роду прийоми розумової діяльності повинні бути при цьому сформовані в учнів" [199, с. 200]. Г. Залеський зауважує: "Формування історичних понять, ідей, закономірностей не пов'язується належною мірою з виробленням у школярів адекватної системи розумових операцій. За таких умов опанування прийомами наукового аналізу та оцінки історичних подій відбувається стихійно, не керується" [199, с. 200]. Отже, йдеться про оцінювання, яке включають у процес критичного мислення.

Щоб виправити наявний стан речей, автор пропонує ввести у зміст освіти наукові способи історичного аналізу, зокрема прийоми наукової оцінки історичних подій, а саме: 1) впровадити задачі на розпізнання історичних явищ (втому числі й на оцінку історичних подій); 2) включити до навчальних посібників інформацію про способи оперування тим чи іншим матеріалом, вказівки на ті прийоми наукового аналізу та оцінки історичних фактів та подій, які слід застосовувати у процесі виконання задач того чи іншого типу; 3) створити чіткі описи різних наборів прийомів розумової діяльності. Отже, в методичній науці вчені дійшли розуміння, що розвиток мислення не може здійснюватись ефективно без створення правил, алгоритмів та прийомів розумової діяльності.

В 70-х роках ХХ ст. проблема розвитку мислення продовжувала досліджуватись методистами. Зокрема, ця тематика час від часу піднімалась головним методичним журналом того часу "Преподавание истории в школе". Публікувались розвідки вітчизняних дослідників А. Янко-Триницької [625], М. Кругляка [272], Н. Запорожець [200], а також досвід зарубіжних методистів, зокрема Г. Вермеса [88]. А. Янко-Триницька проаналізувала уміння учнів складати розгорнутий план та виділила типові помилки мислення школярів 7-8 класів: 1) невміння виділити головне; 2) неправильний логічний поділ та групування матеріалу; 3) невдалі формулювання та конкретизація змісту матеріалу у плані [625, с. 67-68]. Все це свідчить про стихійність процесу розвитку мислення й його критичної властивості, а також про незадовільний стан сформованості мисленнєвих умінь. На подолання наявних пробілів авторка запропонувала апробовані нею методичні прийоми: 1) вправи на розчленування тексту та виділення головної думки кожної структурної частини; 2) колективне обговорення в класі помилок, що їх припустилися учні під час складання плану; 3) використання "пам'яток" – чітких інструкцій щодо складання плану.

В статті М. Кругляка "Розвивати мислення учнів" наголошується на важливості забезпечення єдності двох компонентів – розвитку мислення і виховання емоційного ставлення до явища, що вивчається [272, с. 99]. Основним засобом розвитку мислення вважається проблемність: "Мислити людина починає, коли у неї виникає проблема та необхідність пошуку її розв'язання" [272, с. 100]. Проблемність навчання, на думку автора, у першу чергу повинна бути спрямована на "відкриття" сутності явищ, коли учні під керівництвом вчителя самостійно доходять певного висновку (під сутністю мається на увазі – узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і доведення). Також важливим аспектом проблемності, як стверджує автор, є застосування знань. Стаття М. Кругляка мала більше теоретичне значення, спрямовувала увагу вчителів на основні засади розвитку мислення та критичних здібностей учнів (відкриття "сутності"), і лише окремі зауваження стосувались технологічної сторони справи.

В статті Н. Запорожець "Розвиток мислення школярів" розглядаються основні прийоми та засоби навчання учнів мисленнєвих навичок [200, с. 65-75]. Суттєвою перевагою розвідки автора є інструментальність та практична

спрямованість: чітко визначається процедура навчання порівнянню, доведенню, оцінці, аналізу та узагальненню історичного матеріалу. Отже, мова йде про процедури критичного мислення. Основним засобом розвитку цих прийомів розумової діяльності виступають "пам'ятки" із правилами та порядком дій, а також завдання на застосування цих прийомів. Запропоновані принципи, дидактичні матеріали та методичні рекомендації надавали вчителю увесь необхідний інструментарій для розвитку мислення школярів. Проте, завдання значною мірою були позбавлені ситуацій вибору.

В статті професора Г. Вермеса (Німецька демократична республіка) "Розвиток діалектико-матеріалістичного мислення під час навчання історії" розглядалися засади навчання, що сприяють розумовому розвитку учнів. Зокрема, автор наголошував на необхідності планувати процес навчання на тривалий строк, оскільки лише в такому разі робота з розвитку мислення буде послідовною та ефективною (слід бачити перспективу і спиратися на досягнення учнів) [88, с. 96]. Отже, з цього випливала інша засаднича рекомендація автора: дотримання системи у розвитку мислення (ускладнення та поєднання раціонального або критичного з емоційним). Й останній компонент – це використання цільових завдань. Важливою особливістю статті було привертання уваги до перспективного планування роботи з розвитку мислення: необхідність цілісного бачення роботи в цьому напрямі, починаючи з 5-го класу, і завершуючи 10 класом.

Наприкінці 70-х років ХХ ст. були опубліковані монографії, захищені дисертації, вийшли узагальнюючі праці з методики, що тією чи іншою мірою торкалися і проблем розвитку мислення учнів та його критичності. В підручнику Л. Мельника "Методика викладання історії в середній школі" окремий пункт був присвячений розвитку історичного мислення [338, с. 88-90]. Характерними рисами історичного мислення автор вважає: 1) уміння характеризувати суспільні явища або події; 2) уміння встановлювати причини та умови розвитку історичних явищ; 3) уміння визначати етапи, періоди розвитку та історичне значення явищ; 4) уміння оцінювати історичні явища [338, с. 89]. Основними засобами розвитку цих умінь, на думку автора, є проведення бесід, шкільних лекцій, аналіз вчителем логічних помилок учнів тощо. Отже, автор торкається таких важливих моментів як характеристика та оцінка історичних явищ, що передбачає застосування правил критичного мислення.

В монографії І. Скрипкіна "Розвиток логічного мислення учнів на уроках історії та суспільствознавства" [488] увага зосереджується на важливості розвивати мислення, також подаються загальні рекомендації: "...проблемний виклад з постановкою пізнавальних завдань, які розв'язуються учнями в ході шкільної лекції, під час роботи з документами, аудіовізуальними засобами, при використанні місцевого матеріалу міст і сіл, промислових підприємств і колгоспів" [488, с. 8].

В 1977 р. була захищена дисертація І. Грицевського "Формування в учнів логіки розгляду історичних явищ як умова підвищення ефективності навчання історії" в науково-дослідному інституті змісту і методів навчання Академії

педагогічних наук СРСР. Основним напрацюванням автора є теоретичне обґрунтування доцільності використання логічних схем у навчанні історії, також наведена авторська методика роботи з ними, що дозволила на більш високому рівні сформулювати навички аналізу історичних явищ [144, с. 23-25].

В посібнику для вчителів "Методика навчання історії в середній школі" XVII глава була присвячена розвитку мислення [341], в якій узагальнювались дослідження С. Рубінштейна, Н. Дайрі, І. Лернера та ін. Розглядались такі основні питання: 1) характеристика мислення; 2) цілеспрямованість його розвитку; 3) критерії та ступені ускладнення розумової діяльності; 4) способи пояснення операцій мислення, його принципів, законів, прийомів. Особливо важливим і практично значущим був розгляд проблеми ускладнення роботи з розвитку мислення, зокрема з точки зору обсягу розумової праці: 1) побачити проблему; 2) сформулювати її; 3) визначити шляхи розв'язання; 4) розв'язати; 5) перевірити правильність розв'язку [341, с. 25]. За наявності всіх цих дій розумова робота визнається більш складною, ніж за виконання лише окремих дій. Отже, в посібнику йдеться про елементи критичного мислення під час навчання історії (побачити проблему, перевірити правильність тощо).

Над створенням навчальних завдань з історії та еталонів їх оцінювання працював науково-дослідний інститут змісту і методів навчання АПН СРСР [569]. Були запропоновані завдання, які вимагали від учнів самостійного аналізу, порівняння, узагальнення історичних фактів, їхньої оцінки, обґрунтування зроблених висновків. Важливою особливістю цього видання була спроба створити еталон розв'язання та чіткі критерії оцінювання виконання завдань. Приміром, учням до розв'язання пропонувались такі завдання: "Як ти оцінюєш діяльність Петра I? Наведи приклади, які підтверджують твою оцінку" [569, с. 29]. Самостійний аналіз та запровадження критеріїв оцінювання можна визнати елементами критичного мислення в опануванні історії.

Накопичений досвід у роботі над розвитком історичного мислення був узагальнений в збірці статей, що була видана Міністерством освіти РРФСР в 1981 році. В ній розміщені статі І. Лернера, Н. Дайрі, В. Демиденка, О. Голованова та ін. В статті І. Лернера розглядались способи навчання учнів розв'язуванню задач, а також наводилась "пам'ятка" для розв'язування пізнавальної задачі. Н. Дайрі присвятив свою розвідку класифікації навчальних завдань з історії. В. Демиденко [163] зосередився на проблемі застосування історичних знань.

В 1982 р. вийшов посібник для вчителів І. Лернера "Розвиток мислення учнів у процесі навчання історії", який представив авторське бачення проблеми історичного мислення та систему роботи з його розвитку. Основною ідеєю автора було впровадження у навчально-виховний процес методологічних основ: "Навчання історії передбачає не лише знання вчителем самої історії, але й шляхів її пізнання, її методологічних основ та логіко-психологічних закономірностей навчальної діяльності" [307]. Таким чином, наголос на методології можна вважати елементом критичного мислення.

В 1983 р. в журналі "Преподавание истории в школе" була надрукована стаття В. Пунського [446]. Автор проаналізував стан розвитку мислення й дійшов висновку, що підручники, приміром, містять завдання на порівняння, але не пояснюють учням, як це робити. Відповідно учні не знають, у чому "полягає суть цієї операції, із яких розумових дій вона повинна складатися". Проведене анкетування засвідчило, що переважна більшість вчителів не можуть визначити основні прийоми мислення [446, с. 39]. Таким чином, дослідження В. Пунського наочно демонструє стан практики щодо розвитку мислення учнів: цей процес відбувався стихійно, не мав науково-методичного забезпечення та супроводу. Останній факт був підтверджений також дослідженням Ю. Бабанського, який встановив, що більшість учнів має погану успішність через те, що слабо володіє навичками навчальної праці.

Отже, основними рекомендаціями В. Пунського були: 1) включити у зміст навчання роз'яснення основних прийомів; 2) впровадження системи вправ на формування способів навчально-пізнавальної діяльності (підготовчі, тренувальні, контрольні); 3) запровадити "пам'ятки" у процес навчання, які б містили порядок дій учнів для формування того чи іншого прийому [446, с. 39-41]. Безумовно, дотримання цих засад сприяло б кращому опануванню мислительними навичками, що входять у склад критичного мислення.

В дисертаційному дослідженні В. Демиденка розглядалися психологічні особливості навчальної діяльності школярів під час вивчення історії, зокрема автор торкався проблеми розвитку мислення [164]. Важливим положенням була думка про необхідність озброєння учнів не лише знаннями, а й способами їх набуття, тобто забезпечення розумового розвитку учнів. З цією метою В. Демиденком були розроблені алгоритми та певні правила аналізу історичного матеріалу. Вкрай важливим, на нашу думку, був висновок автора про негативність такого явища, як яскраво виражений емпіричний підхід до навчання історії. "Саме цим, – стверджує автор, – пояснюється вельми рідкий прояв інтересів під час її вивчення" [164, с. 346]. Основний висновок такий: "Підвищення теоретичного рівня викладання історії – невідкладне завдання нашої школи. Поряд з інтелектуальним вимагають свого підсилення у викладанні історії дослідницький, емоційний і значущий аспекти" [164, с. 346]. Важливим моментом дослідження В. Демиденка було наголошення на зв'язку між розвитком мислення та відповідним змістом: розвиток мислення вимагав підвищення теоретичного рівня освіти. Увага до дослідницького аспекту є ознакою критичного мислення.

В другій половині 80-х – на початку 90-х років ХХ ст. із проголошенням в СРСР політики "перебудови" та принципів "плюралізму", "гласності" і "демократизму" з'являються праці, присвячені проблемам активізації пізнавальної діяльності учнів [6]. В них розглядаються проблеми самостійності навчання, зокрема формування пізнавальних можливостей та їх етапів [6, с. 70-71]; а також проблема розумових дій під час вивчення історії (їх класифікація) [6, с. 10-14]. Все це можна вважати елементами впровадження критичного мислення у навчальний процес. Журнал "Преподавание истории в школе" друкує статті, в яких висвітлюється методика використання проблемних ігор,

пізнавальних завдань, "пам'яток" та уроків інтегративного типу [258]. В цей час підкреслюється важливість розвитку мислення, активних форм та методів навчання, проте здебільшого вирішення проблеми здійснюється у ракурсі впровадження більш емоційно забарвлених форм навчання. Зокрема з'являються завдання для самостійних робіт О. Гевуркової та А. Колоскова [126], книга для вчителя Л. Алексашкіної "Самостійна робота школярів під час вивчення новітньої історії" [8].

Отже, другий (радянський) період в дослідженні проблеми розвитку мислення можна охарактеризувати як суперечливий: по-перше, інтерес до методики розвитку мислення посилювався в часи демократизації і зникав у часи встановлення жорсткішого режиму; по-друге, теорія та практика розвитку мислення ішли паралельними шляхами й відповідно теоретичні набутки несуттєво впливали на практику навчання. До найважливіших досягнень цього періоду слід віднести: 1) розроблення задач з історії; 2) створення і впровадження пам'яток, які містили перелік дій з історичним матеріалом; 3) висунення тези про необхідність системної та перспективної роботи над розвитком мислення школярів. В цей період ідеї розвитку критичного мислення імпліцитно розвивались у межах проблемного навчання.

Сучасний період в дослідженні проблеми розвитку мислення та його критичності починається із здобуттям Україною незалежності у 1991 р. і триває до сьогодні. Першим дослідженням в незалежній Україні, яке певною мірою торкалося проблеми розвитку мислення та його критичності була дисертація Л. Ломако "Формування оцінювальних умінь у підлітків у навчанні (на прикладі предметів гуманітарного циклу)" [316]. Авторка виділила три етапи формування оцінювальних умінь: 1) підготовчий (мотивування, засвоєння змістовних та операційних знань про вміння – репродуктивна бесіда); 2) тренувальний (розв'язування завдань на оцінку – проблемна бесіда); 3) творчий (застосування умінь у нових умовах – дискусії, рольові ігри) [316, с. 144-145].

Першим дисертаційним дослідженням, спеціально присвяченим проблемі розвитку історичного мислення, була робота В. Комарова "Методичні умови формування історичного мислення учнів у процесі навчання" [253]. Автор виділив три функції історичного мислення: вибіркову, пізнавальну та оцінювальну. Структура історичного мислення представлена трьома блоками: 1) блок історичних знань; 2) процесуальний блок; 3) блок практичного досвіду. Основним засобом розвитку історичного мислення, на думку автора, є пізнавальні задачі. Спираючись на дані констатувального педагогічного експерименту, автор робить висновок про те, що переважна більшість учнів не вміє творчо використовувати набуті знання, вони не вміють аналізувати, робити висновки [252, с. 31]. Основна думка звучить так: "Розумові структури, властиві історичному мисленню, стихійно не утворюються. В разі відсутності цілеспрямованої роботи по їх розвитку мислення учнів навіть деградує" [252, с. 32]. Важливим для методики було виділення основних умов розвитку мислення: проблемний зміст, проблемні методи навчання, пізнавальні задачі.

Поряд із дослідженнями в Україні аналогічні дослідження здійснювались і в Росії. Зокрема, досліджувалась проблема розвитку творчого мислення на уроках історії [564]. К. Умбрашко відзначає, що, на відміну від інших предметів, процес навчання історії не передбачає розв'язування задач, а це в свою чергу не сприяє розвитку мислення, яке формується лише в процесі самостійної роботи [564, с. 29]. А самостійне дослідження є найпоказовішою характеристикою критичного мислення. Автор вважає, що в межах традиційної системи навчання досягти розвитку мислення учнів неможливо, натомість він пропонує здійснювати навчання не за підручником, а за документально-методичним комплексом (набором взаємопов'язаних джерел) [564, с. 31]. Причому в цьому наборі повинні бути представлені різні точки зору на подію, щоб можливо було здійснювати навчання за принципом діалогу. Відповідно робота з джерелами із дихотомій "правильно" – "неправильно" або "добре" – "погано" переводить дискусію у площину "переконливо" – "непереконливо" або "погоджуюсь" – "не погоджуюсь" і т.п. Написання власної історії на підставі джерел повинно завершувати навчання. Безумовно, певні пропозиції автора є слухними, але, на нашу думку, повна відмова від узагальнюючих текстів підручника не сприятиме засвоєнню системи знань та умінь.

В 1998-1999 рр. вийшла серія статей В. Сотніченко, в яких автор тією чи іншою мірою торкався проблеми розвитку історичного мислення [495-497]. Він запропонував певну схему вивчення історичних процесів, базовими категоріями якої були: "історична проблема", "історичний процес", "результат історичного процесу" [497]. В статті В. Соловар "Послідовність роботи в школі і технікумі з розвитку мислення на уроках історії" [491] розглядається більше технічна складова. Авторка розповідає про власний досвід: наголошує на важливості використання пам'яток-інструкцій; використовує проблемні запитання; дискусію як методичний прийом; а також поєднує проблемний виклад з евристичною бесідою. При цьому авторка підкреслює, що здебільшого доводиться працювати інтуїтивно [491, с. 38].

В статті В. Чумака "Розвиток історичного мислення у процесі вивчення вітчизняної історії та його вплив на історичну свідомість" [602] аналізується результати вступних іспитів з історії України до вишу. Автор змушений констатувати: "Крім слабкого володіння фактичним матеріалом, головним недоліком є невміння його узагальнювати і осмислювати, фрагментарність знань" [602, с. 7]. Основні висновки В. Чумака стосуються більше методології історії, ніж методики навчання: необхідність збагатити зміст історичної освіти новітніми досягненнями світової історіософської думки" [602, с. 10].

В 2000-х роках підвищується увага до проблем розвитку мислення в російській методичній науці, зокрема були опубліковані статті О. Солдатової [490], І. Щербо [622], Т. Власової [95], Ю. Троїцького [547-549], посібники з розвитку критичного мислення І. Загашева, С. Заїр-Бека, І. Муштавінської [194, 195]. В статті О. Солдатової пропонуються вправи на розвиток критичного мислення: на перевірку логічності й обґрунтованості висновків; на засвоєння методів прогнозування (екстраполювання, моделювання, опитування експертів); на осмислення альтернатив історичного розвитку. Все це можна

вважати елементами розвитку критичного мислення. Основний висновок авторки такий: "Добираючи завдання, педагогу варто більшою мірою приділяти увагу умінням учнів порівнювати, узагальнювати, робити висновки, обґрунтовувати свій вибір, ніж відтворювати завчений матеріал" [490, с. 42]. Отже, йдеться про впровадження елементів критичного мислення на уроках історії.

В статті І. Щербо розглядалась технологія рефлексивного мислення, під яким авторка розуміє мислення, спрямоване на переосмислення та перебудову особистістю власного досвіду [622, с. 50]. І. Щербо ототожнює поняття рефлексивного та критичного мислення і вважає, що його розвиток є вкрай потрібним в умовах сучасного життя: "А поки що існуюча система навчання багато в чому причетна до розвитку інтелектуального інфантилізму. Підпорядкованість породжує пасивність, й як наслідок, безвідповідальність" [622, с. 52]. Вкрай важливим є висновки автора щодо ініціативності учнів: "...за наявності підвищених здібностей у більшості учнів пригнічена ініціатива" [622, с. 52]. До основних механізмів критичного мислення І. Щербо відносить: аналіз, узагальнення, прогнозування, самооцінку. Головними засобами його розвитку вважає прийоми читання з позначками, самоаналіз власної роботи на уроці, використання таблиць як засобу систематизації матеріалу.

І. Загашев, С. Заїр-Бек, І. Муштавінська досліджували проблему технологій навчання критичного мислення школярів та студентів. В підготовлених посібниках для викладачів та вчителів вони розтлумачують поняття "критичне мислення", під яким розуміють передовсім оцінювальне, рефлексивне мислення, що відкрите до нової інформації [194, с. 45]. Наводяться прийоми, засоби та методичні рекомендації, спрямовані на розвиток мисленевих умінь, що необхідні для життя у сучасному світі. Виклад здійснюється в нетрадиційній формі у вигляді екскурсів та розмірковувань.

Т. Власова розглядає методичні прийоми розвитку критичного мислення на уроках історії [95]. Наводить запитання, що стимулюватимуть розвиток критичного мислення учнів, наголошує на тій обставині, що найважливішим під час навчання є привчити учнів не до одностайності, а до продуманості та аргументованості думок.

Ю. Троїцький в своїх працях, які збудують жваві дискусії, пропагує відмовитися від класичних підручників і перейти до створення діалогічних підручників, які б робили більший акцент на завданнях, спрямованих на розвиток мислення учнів. Він наголошує на необхідності поєднати репродуктивну і творчу діяльність під час вивчення історії [549]. Освітня система, стверджує Ю. Троїцький, повинна забезпечити перехід від роботи із значеннями (знаннями) до роботи із сенсом [548], що є, по суті, заклик до розвитку критичного мислення на уроках історії.

Помітною подією був вихід у світ збірника статей "Українська історична дидактика" [562], виданого за сприяння Інституту з міжнародних досліджень підручника ім. Георга Еккерта (Брауншвейг, Німеччина). Авторський колектив представлений українськими, німецькими, голландськими, швейцарськими методистами, а також представниками нових незалежних країн. Розглядалось

широке коло проблем, починаючи від методології історії і завершуючи вимогами до шкільного підручника [128; 129; 140; 147; 152; 153; 233; 235; 281; 345; 389; 394; 516; 557].

В 2000-х роках вийшла серія робіт українського дослідника К. Баханова, в яких розглядалися інноваційні системи, технології та моделі навчання [32]. Аналізуючи інноваційні процеси в історичній освіті, автор виділяє провідну тенденцію у розвитку методики навчання – "головним є з'ясування учнями сутності мистецтва академічних істориків, їх концепцій і методик: не вимагати від учнів сприймати і погоджуватися з тією чи іншою точкою зору, а "підштовхувати" їх до формування власної думки через вивчення багатьох фактів і думок" [36, с. 3]. А за такої моделі навчання "учні мають критично сприймати інформацію, критично мислити і бути "конструктивними скептиками" [36, с. 3]. Автор наводить визначення поняття "критичне мислення" та стадії навчання [36, с. 50].

В наступних працях [33-35] К. Баханов більш детально характеризує технологію розвитку критичного мислення, розроблену вченими університету Північної Айови (США) у межах проекту "Читання та письмо для критичного мислення" [501; 502]. Автор здійснив комплексний аналіз системи навчання, запропонованої зарубіжними колегами, й стисло та структурно розтлумачив всі складові технології: цільовий компонент (уміння та здібності); етапи навчального заняття; форми навчання; методи; методичні прийоми. Суттєвою перевагою розвідок К. Баханова було представлення технології у вигляді логічної схеми, яка дозволяла простежити всі взаємозв'язки та залежності.

Інший варіант розуміння критичного мислення та шляхів його розвитку (за Р. Стернбергом) був поданий канадською викладачкою українського походження В. Курилів у праці "Методика викладання історії" [285], а згодом і в статтях в журналі "Історія та правознавство" [286; 287]. Авторка виклала положення, якими слід керуватися вчителю, аби сприяти розвитку критичного мислення. До основних принципів навчання критичного мислення, на думку дослідниці, слід віднести: паритетні засади навчання; самостійну роботу учнів; терпиме ставлення до невизначеності та неоднозначності; використання дискусій для підбиття підсумків [285, с. 226-234; 287, с. 2-5]. В. Курилів, крім загальних принципів, наводить певні методичні прийоми та рекомендації щодо аналізу фільму, написання есе, інтерв'ю з очевидцем тощо [285, с. 173-196; 286, с. 2-3].

Згодом з'являються публікації досвіду вчителів, що намагаються розвивати критичне мислення, зокрема це статті Т. Кучеренко, М. Смирнової, О. Маклюкіна [288], В. Нагієвич [370], П. Сухарєва [508], Н. Зоркіної [210], О. Богданової [56-58], В. Кметь [243], В. Сушка [509], Д. Десятова [170; 171], Л. Журби [191], В. Островського [391], С. Матвієць [331], Т. Михайлів [356], М. Шеремета [607-609] та ін. В своїх працях автори висвітлюють окремі методичні прийоми з власного досвіду, розробляють рекомендації щодо організації роботи на уроці, аби сприяти розвитку критичного мислення. Основними навчальними прийомами виступають формулювання рефлексивних запитань, організація рольових та імітаційних ігор на уроці, використання

інтерактивних технологій тощо. Як правило, розроблені рекомендації стосуються окремих уроків або тем, але не розробляється питання цілісної системи педагогічних впливів, покликаної забезпечити розвиток критичного мислення школярів.

Одночасно у методиці навчання історії над окремими аспектами проблеми розвитку критичного мислення учнів працюють українські науковці: О. Пометун та Н. Гупан [415; 416; 420], В. Комаров [250; 251], К. Баханов [31; 33-35], В. Власов [93; 94], В. Машіка [335], В. Мисан [352; 353], О. Мокрогуз [359], П. Мороз [361-363], Ф. Левітас [294; 295], О. Салата [467], О. Удод [557-560], О. Фідря [579], Г. Фрейман [583; 584], Г. Ястребова і Л. Ляшенко [628]; а також російські дослідники І. Загашев, С. Заїр-Бек [194], М. Короткова [258], О. Котова [263], І. Муштавінська [195] та ін. О. Пометун активно досліджує проблеми суспільствознавчої освіти [414; 425], зокрема застосування інтерактивних технологій навчання історії та правознавства, в тому числі як один із засобів розвитку критичного мислення [224; 419; 422; 426; 427]. В останні роки вона здійснювала наукову редакцію численних видань як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, що висвітлювали проблему розвитку критичного мислення школярів [105; 541; 615]. Зокрема, О. Пометун належить розроблення авторської методики формування критичного мислення на уроках з курсу за вибором "Права людини" [421]. Н. Гупан, О. Фідря, Г. Фрейман розробляють компетентнісний підхід до навчання історії.

В. Комаров, Ф. Левітас, О. Салата, В. Соловар, В. Сотніченко, В. Чумак досліджують проблему розвитку логічного мислення учнів, торкаються й такої важливої риси мислення як критичність. К. Баханов працює над аналізом складових розвитку критичного мислення та аналізом інноваційних систем, технологій та моделей навчання, зокрема розвивального та проблемного навчання (Н. Дайри, К. Баханова, В. Сухова, О. Морозова, Є. Абдулаєва, С. Смірнова, Г. Альтшуллера, В. Гузеєва, О. Хуторського, О. Фідрі, Т. Асламової тощо) [33, с. 225-266]. В цьому ж напрямі проводять свої дослідження Н. Венцева, В. Мирошніченко, М. Рапаєва.

В. Власов, Л. Задорожна, Т. Ковбасюк, О. Мокрогуз розробляють питання методики роботи з історичними джерелами, яка неможлива без використання критичного мислення. В. Мисан працює над проблемою багатоперспективності, що також є складовою частиною критичного мислення. Д. Десятов, О. Журба, В. Машіка, П. Мороз, О. Пометун досліджують використання пізнавальних завдань на уроках історії. Наші публікації присвячені висвітленню авторської методики розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії [523-525; 527; 531; 532-539].

Деяким аспектам, дотичним проблемі розвитку критичного мислення, присвячені сучасні дисертації Н. Венцевої (дискусія як засіб підвищення мотивації) [90], Д. Десятова (використання пізнавальних завдань із застосуванням наочності у навчанні історії стародавнього світу) [169], Т. Ковбасюк (методичні засади використання писемних джерел у навчанні історії України) [245], А. Приходько (генеза форм навчання історії в українській школі ХХ ст.) [438], М. Рапаєвої (методи навчання історії у вітчизняній школі

XIX-XX ст.ст.) [450], М. Роговенко (розвиток творчих здібностей учнів 10-11-х класів у процесі навчання історії) [456], В. Мирошніченка (методика застосування проектної технології у процесі навчання історії) [351].

Проблема розвитку критичного мислення стає предметом дисертаційних досліджень на сучасному етапі: розробляються проблеми формування критичного мислення учнів початкових класів [48], студентської молоді [238; 591], зокрема у економістів [248] та майбутніх офіцерів [254; 329]. В ході цих досліджень уточнюється поняття "критичне мислення" відповідно до вікових особливостей та специфіки майбутньої професійної діяльності, розробляються компоненти та характеристики. Зокрема О. Белкіна-Ковальчук запропонувала експериментальну модель формування критичного мислення молодших школярів, в основі якої – система вправ; Л. Києнко-Романюк спроектувала авторську технологію розвитку критичного мислення студентської молоді (з урахуванням морально-етичних цінностей громадянського суспільства); О. Колесова проаналізувала основні особливості процесу формування критичного мислення у майбутніх економістів під час професійної підготовки; В. Конаржевська обґрунтувала технологію формування критичного мислення майбутніх офіцерів; О. Марченко розглянула основні групи умінь критичного мислення майбутніх військових фахівців; Т. Хачумян дослідила проблему формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання із застосуванням інформаційних технологій.

В останні роки побачили світ посібники та монографії з розвитку критичного мислення В. Берези, С. Ганаби, А. Кроуфорда та ін., В. Макаренко, Д. Стіл та ін., О. Тягла та ін. [41; 124; 322; 501; 502; 541; 556; 582], в яких пропонуються плани-конспекти уроків, системи вправ, методичні прийоми навчання тощо. Відбулися конференції, присвячені різноманітним аспектам проблеми розвитку критичного мислення, зокрема всеукраїнська науково-практична конференція "Творче, практичне і критичне мислення" (вересень 1997 р., м. Житомир); міжнародна науково-практична конференція "Профілактика психологічного насильства і маніпулювання свідомістю та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі" (травень 2004 р. м. Київ) [441], всеукраїнська науково-практична конференція "Розвиток критичного мислення на уроках гуманітарних предметів" (вересень 2008 р., м. Бердянськ).

Зарубіжні дослідження з проблеми критичного мислення спираються на концепцію рефлексивного мислення Дж. Д'юї [183]. Цей тип мислення розглядався ним як активний, наполегливий і уважний розгляд думок, їхніх підстав, а також висновків, що з цих думок випливають. Саме процеси свідомого вибору та організації, на думку Дж. Д'юї, утворюють рефлексивне мислення. Основне призначення цього типу мислення він вбачав у забезпеченні свободи. Роботи Дж. Д'юї спрямовували педагогічну думку Америки і стали основою для багатьох новацій [181; 182; 183].

Дж. Шавер, розглядаючи проблеми викладання суспільних дисциплін, наголошував на необхідності для викладачів усвідомлювати важливість навчання учнів рефлексивно мислити над важливими суспільними проблемами.

Непересічного значення в цьому плані він надавав викладенню методів історичного пізнання в підручниках з історії, а самий процес навчання мусив би організовуватися у такий спосіб, щоб майбутні громадяни були здатні ухвалювати рішення щодо контрверсійних проблем [656, с. 250].

Р. Берінджер досліджував проблему критичного аналізу в процесі історичного пізнання, наголошував на важливості використовувати комплекс методів історичного дослідження у навчальному процесі, оскільки лише в такому випадку можна говорити про опанування науковою історією [630, с. 2-5]. С. Ароновітц і Г. Джірокс розглядали виклики постмодерної освіти, зокрема постмодерного критицизму: необхідність запровадити багатоплановий розгляд проблем, переглянути парадигми модерного періоду, що базувалися на ідеях невпинного прогресу науки, технології, людської праці тощо [629].

М. Ліпман, засновник інституту критичного мислення, досліджував різні аспекти критичного міркування [312; 315; 645-648]. Зокрема в його концепції навчання критичного мислення знайшли відображення характеристики процесу, визначені складові частини, перелічені етапи критики, встановлено призначення критичних міркувань, пояснюється роль та значення навчання критичного мислення. В своїх працях автор намагається дати комплексний аналіз феномену мислення та виділити "високий рівень" мислительної діяльності, який утворюється поєднанням різних типів мислення. Його ідеї стали певної віхою в розвитку зарубіжних досліджень і започаткували практику навчання критичного мислення та активну популяризаторську роботу в цьому напрямі.

Д. Весс запропонувала методикау вивчення історії через розв'язання проблемних завдань, стимулюючи тим самим розвиток критичного мислення учнів. Важливе місце вона відводила інтерпретації фактів та діалогу між учнями та джерелом інформації. Саме тому, на її думку, учнів слід знайомити з методологією історичного пізнання [663].

В збірці наукових праць "Критична освіта в нову інформаційну епоху" обговорювались проблеми теорії критичного мислення в інформаційному суспільстві, нової освітньої нерівності, залучення громади до навчально-виховного процесу, особливості постмодерної освіти, вади "ядовитої" педагогіки минулого тощо [636]. Інша збірка "Проблеми навчання історії" присвячувалась розгляду широкого кола проблем: складнощі під час навчання історії, навчання історичному значенню через критичне осмислення історичного матеріалу, співвідношення між історичними знаннями та уміннями, навчання інтерпретації історичних документів у критичний спосіб, мислення і емоційне сприйняття тощо [643].

Д. Клустер значну увагу приділяв розробленню характеристик та етапів критичного мислення [242]. Основне призначення критичних розмірковувань він вбачав у розвитку та застосуванні ідей, коли вони перевіряються, оцінюються, ускладнюються й використовуються. За Д. Клустером критичне мислення має п'ять найсуттєвіших ознак: самостійність, обробка інформації, формулювання запитань, переконлива аргументація, обговорення. Основними

етапами виступають аналіз інформації, формулювання запитань та результат дослідження.

Р. Пауль працював над обґрунтуванням необхідності розвитку критичного мислення, його соціальної складової та суттєвих рис [554; 651]. На його думку, по-перше, в умовах інформаційного суспільства навчання критичного мислення стає неодмінним завданням освіти, оскільки здібність обробляти інформацію буде підвищуватися в ціні й навички критичного мислення стануть запорукою успіху; по-друге, демократія не може існувати без критично мислячих громадян. Найсуттєвішою ознакою критичного мислення він вважав самовдосконалення на основі певних стандартів. В його поглядах важливого значення набуває соціальний аспект критичного мислення, що передбачає досягнення суспільної злагоди, врахування інтересів усіх зацікавлених осіб.

Д. Халперн розглядала проблему критичного мислення в широкому контексті розв'язання різноманітних задач [589]. Авторка намагалась синтезувати різні тлумачення критичного мислення і запропонувати лаконічне визначення поняття, згідно якому це процес використання різноманітних пізнавальних технік, стратегій, що дозволяє отримати бажаний результат. Коло висвітлених аспектів є доволі широким: запам'ятовування, логічні міркування, ухвалення рішень, розв'язування задач, творче мислення тощо. Отже, критичне мислення тлумачиться дослідницею широко і виходить за межі просто критичних суджень.

Д. Стіл, К. Мередіт, Ч. Темпл розробили методичну систему "Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів", в якій значну увагу приділяють методам навчання, керованій практиці та запровадженню навчання критичного мислення, під яким розуміють процес розгляду ідей з багатьох точок зору відповідно до їх смислових зв'язків та порівняння їх з іншими ідеями [502].

Процедурні аспекти й практика навчання критичного мислення досліджувались Н. Даудом та З. Хусінім [637]. Основною ознакою критичного мислення вони вважають визначення правильності або хибності тверджень. Ф. Станкато аналізував пусковий механізм критичного міркування [658], яким на його думку є суперечність. Саме суперечлива ситуація, на його переконання, ініціює процес критичного мислення. Ч.-К. Ченг розробляв питання структури критичного мислення [634], до якої включав пізнавальні навички, диспозиції, звички та ідеологічні переконання. Ключова роль критичного мислення, на його думку, полягає в протистоянні вірі, що не піддається жодному поясненню.

Дотичними до проблеми розвитку критичного мислення були дослідження П. Х'юстона [642] (симультанне мислення), Д. Мошмана (метакогнітивний рівень мислення), П. Пінтрича (метакогніції), Б. Такмана (метакогнітивні процеси) тощо. П. Х'юстон наголошує на необхідності розвивати симультанне мислення (уміння сприймати парадокси, бачити протилежності, цілісно їх осмислювати), тобто акцент ставиться на суперечностях та цілісному їх осмисленні, що без залучення критичного мислення неможливо. Д. Мошман вважає основним завданням вчителя

допомогти учням досягти метакогнітивного рівня мислення (знання відносно знання та контролю власних пізнавальних процесів), тобто робиться акцент на контрольованості, яка є властивістю критичного мислення [650]. П. Пінтрич наголошує на необхідності сприяти розвитку метакогніцій, що відповідають за розподіл інтелектуального ресурсу, тобто мова йде про критичний спосіб мислення. П. Пінтрич розглядає метакогнітивні процеси, які дозволяють усвідомити прогалини у фактичному, концептуальному та процедурному знанні й прямувати до набуття та побудови нового знання [653].

А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюз, Д. Макінстер наголошують, що критичне мислення дозволяє нам обмірковувати власні думки та причини виникнення тієї чи іншої точки зору. До найважливіших ознак цього виду мислення автори відносять: 1) обмірковування того, яким чином ми приходимо до наших власних рішень або розв'язуємо завдання, проблеми; 2) свідому спрямованість на певну мету; 3) опору на логіку, надійну та достовірну інформацію, що збирається з багатьох джерел [541, с. 13-14]. У посібнику висвітлюються принципи активного навчання та критичного мислення, технології та методи викладання, планування уроку, оцінювання тощо.

В Америці над розробленням ідей навчання критичного мислення працює багато фахівців [638; 647; 648; 654-656; 663-667], а також в європейських країнах та інших країнах світу [317; 466; 585; 586; 587; 628; 629; 630; 633; 635; 636; 639; 640; 641; 643; 644; 649; 657; 660; 661; 662 та ін.], до того ж у нових незалежних державах [59; 104; 105; 194; 195; 210; 321; 330; 380; 381; 552; 553; 555; 556; 582; 596 та ін.].

Отже, проведений аналіз досліджень з проблеми розвитку критичного мислення свідчить, що вони спираються на концепцію рефлексивного мислення Дж. Д'юї. На сьогодні напрацьований достатній базис для обґрунтування теоретико-концептуальних засад та методик розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Досліджуються проблеми розвитку критичного мислення учнів початкових класів, середньої школи, студентської молоді. Враховуючи те, що проблема розвитку критичного мислення є сьогодні дуже популярною, мусимо визнати відсутність завершеної системи педагогічних впливів з розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Саме на ліквідацію цієї прогалини спрямоване наше дисертаційне дослідження – теоретико-концептуально обґрунтувати, створити й впровадити систему педагогічних впливів, яка сприятиме розвитку критичного мислення старшокласників на уроках історії.

1.2. Методологічні основи дослідження

Під методологічними основами дослідження будемо розуміти сукупність тих вихідних філософських, психологічних і педагогічних ідей [134, с. 19], що були покладені в основу вивчення проблеми, принципи й методи пізнання педагогічних явищ [43; 82; 160; 196; 218; 249; 260; 283; 347; 348; 358; 378; 379; 407; 413; 486; 487; 517; 571; 599].

Дослідження проблеми розвитку критичного мислення в учнів має спиратися на методологічну посилку, що освіта, як й інші суспільні явища, має соціально-детермінований характер, тобто вона зумовлюється потребами суспільства у підготовці наступних поколінь до життя, відбиває тенденції його розвитку, національні особливості тощо.

Суттєве значення для створення методики розвитку критичного мислення має ідея про те, що рушійні сили розвитку людини як особистості знаходяться поза людиною, що її формування відбувається за "соціальною програмою", під впливом суспільного середовища, включаючи й систему освіти. Саме це положення дає можливість з'ясувати ті фактори, що впливають на розвиток критичного мислення.

Але при цьому, визнаючи розвиток людини як особистості за "соціальною програмою", учень не розглядається як пасивний продукт впливу середовища та обставин [107-109; 114; 115]. Дане дослідження проблеми розвитку критичного мислення базується на визнанні визначної ролі активності самої особистості у власному розвитку та формуванні, що зумовлює пошук найефективнішого способу стимулювання цієї активності у процесі навчання. Проектування методики розвитку критичного мислення спиралось на внутрішні рушійні сили розвитку особистості – потреби.

Найважливішим методологічним положенням, що покладене в основу дослідження, є відповідність методики розвитку критичного мислення сучасним вимогам соціального прогресу: істинна освіта передбачає самодобудову особистості у спілкуванні, ствердження особистості як вищої цінності суспільства [320].

При вивченні проблеми розвитку критичного мислення в учнів слід керуватися такими принципами педагогічного дослідження: цілісного дослідження педагогічного процесу; об'єктивності; дослідження явища у змінюванні та розвитку; історизму; поглибленого розгляду досліджуваної проблеми [17]; єдності дослідження та виховання; комплексного використання методів дослідження; ефективності [264, с. 22-31].

Принцип цілісного дослідження процесу передбачає, по-перше, максимальне використання системного підходу в дослідженні; по-друге, встановлення зв'язку між розвитком критичного мислення та спрямованістю, віковими особливостями, рівнем загального розвитку тощо; по-третє, показ багатоманітності зовнішніх впливів, що визначають розвиток критичного мислення учнів, виклад методики керівництва цими впливами з боку вчителя; по-п'яте, розкриття механізму розвитку критичного мислення (рушійні сили, складові та їхній взаємозв'язок, етапи розвитку, умови та фактори, від яких залежить розвиток); по-шосте, чітке визначення місця критичного мислення в освітньому процесі, тобто з'ясування його специфіки, загальних та окремих функцій.

Системний підхід в дослідженні розвитку критичного мислення передбачає встановлення складових частин процесу (цілей, змісту навчання, якісних характеристик учнів та вчителів, дидактичного процесу, та організаційних форм); дослідження зв'язків, залежностей елементів; побудову

теоретичної моделі розвитку критичного мислення та методики його розвитку; розкриття залежності системи від зовнішніх умов; опис конкретних елементів у єдності зі всією системою, з описом загальних та специфічних функцій усередині єдиного цілого [43].

Загальнонауковим принципом дослідження є принцип об'єктивності, що набуває особливої значущості в педагогічному дослідженні в силу великої кількості наявних суб'єктивних факторів. Принцип об'єктивності вимагає перевірки кожного факту декількома методами дослідження. Так, приміром, рівень розвитку критичного мислення учнів в сучасних умовах викладання перевірявся різними методами: теоретичним аналізом педагогічних ідей, тестуванням учнів та експертною оцінкою вчителів тощо [599].

Принцип об'єктивності передбачає уточнення отриманого фактичного матеріалу в ході експериментальної роботи (перевірка гіпотези дослідження здійснювалася протягом 3-х навчальних років: 2006/2007; 2007/2008 та 2009/2010); фіксації всіх проявів особистості, а не лише тих, що говорять про позитивні результати експерименту (так, приміром, в експериментальних класах не вдалося забезпечити опанування навичками критичного мислення всіма учнями на найвищому рівні).

Принцип дослідження явища у змінюванні та розвитку передбачає виявлення сутності досліджуваної якості, відстеження, як вона виникає, формується, розвивається, проявляється у різних умовах. Проблема розвитку критичного мислення розглядається у зв'язку із особливостями змісту навчання, через виділення стадій його розвитку. Сутність критичного мислення визначається через його роль і функцію, через обумовленість певними видами діяльності (розв'язання системи проблемних задач, що містять у собі ситуацію вибору), через тісний взаємозв'язок із іншими рівнями мислення: загальним та історичним.

З метою повного розкриття такої властивості як критичне мислення слід продемонструвати її динаміку у часі: перехід учнів від простих оцінних суджень через обґрунтовані оцінні судження до суджень, що спираються на багатфакторний аналіз.

Першим завданням, що постало в ході дослідження, було знаходження даних в галузі обраної наукової проблеми. Реалізація цього завдання спиралась на принцип історизму. Пошуки аналогічних досліджень у минулому, використання методики досліджень або їх результатів дають можливість будувати порівняння, аналогії, побачити найбільш сталі зв'язки досліджуваного явища на протязі тривалого часу, дозволяють з'ясувати тенденції, зміни педагогічних процесів та явищ.

В роботі зроблена спроба простежити соціальні та наукові корені виникнення та розвитку проблеми розвитку критичного мислення; визначити основні історичні процеси, що обумовили еволюцію поглядів на проблему; з'ясувати, який внесок був зроблений кожним конкретним дослідником у вирішення даної наукової проблеми; узагальнити те, що накопичено наукою на даний момент; встановити, які проблеми лишилися без вирішення.

Принцип поглибленого розгляду досліджуваної проблеми передбачає вивчення складних взаємозв'язків та відношень, дослідження сутності та закономірностей процесу розвитку критичного мислення. Так, дослідження призвело до з'ясування стадіально-рівневої та багатокомпонентної структури критичного мислення. Розумовий акт розгортається на різних ієрархічно підпорядкованих рівнях: 1) операційний; 2) предметний, 3) рефлексивний; 4) особистісний; 5) комунікативний. Наявність різних рівнів мислення змусила з'ясувати специфіку їх розвитку, умови досягнення розвитку найвищих рівнів, які й утворюють критичне мислення.

Принцип єдності дослідження та виховання передбачає вирішення одночасно кількох завдань: дослідження учнів та їх виховання; перевірка положень, гіпотези та збудження учнів до самопізнання тощо. Особистість найбільш об'єктивно виявляється у процесі діяльності, саме в діяльності вона формується, тому в процесі дослідження розвитку критичного мислення за нашою методикою було передбачено також розвиток методологічної культури, вироблення особистісного ставлення, усвідомлення образу світу, засвоєння загальнолюдських цінностей.

Принцип комплексного використання методів дослідження вимагає висунення кількох дослідницьких завдань (встановлення причин низького рівня опанування навичками критичного мислення; з'ясування рушійних сил, факторів, зовнішніх умов та педагогічного керівництва розвитком критичного мислення учнів); охоплення досліджуваного процесу у максимальній кількості зв'язків з іншими (з'ясування зв'язків між критичним мисленням та іншими видами мислення, із процесами розв'язування задач та ухвалення рішень); усунення випадкових впливів, що спотворюють картину педагогічного процесу, перевірка педагогічного факту декілька разів за допомогою різних методів дослідження (приміром, з'ясування ефективності методики розвитку критичного мислення шляхом тестування учнів, експертної оцінки учнівських робіт, аналізу звітів вчителів; застосування різних методів обробки результатів як констатувального, так і контрольного експериментів: альтернативний, кореляційний та варіаційний аналізи отриманих експериментальних даних, застосування статистичних методів тощо); філософський та психолого-педагогічний аналіз отриманих під час дослідження результатів (філософський та психолого-педагогічний аналіз результатів констатувального експерименту; філософський, логічний, психолого-педагогічний аналіз такого явища як критичне мислення, а також результатів експериментального навчання).

Принцип педагогічної ефективності є одночасно принципом дослідження та його кінцевою метою. Принцип ефективності передбачає, по-перше, обрання актуальної проблеми історичної освіти. Проблема розвитку критичного мислення на сьогодні є актуальною, оскільки методичною наукою до цього часу не було створено відповідної системи педагогічних впливів з розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Дане дослідження присвячене реалізації принципу науковості у навчанні, основних завдань Державної національної програми "Освіта" ("Україна XXI століття"), вимог Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти,

положень "Національної доктрини розвитку освіти", відповідно до яких розвиток критичного мислення є одним із важливих завдань.

Принцип ефективності вимагає також передбачення дослідником можливого "економічного ефекту", тобто зменшення обсягу та тривалості роботи, досягнення кращих результатів навчально-виховної роботи. Дана методика навчання передовсім передбачає підвищення, по-перше, якості знань: міцності (повнота, тривалість, легкість і безпомилковість відтворення, що забезпечується активною розумовою роботою над матеріалом); глибини (кількість усвідомлених суттєвих зв'язків і відношень в знаннях); системності (усвідомлення певного об'єкту в цілому зі всіма його елементами і взаємовідносинами); по-друге, засвоєння правил критичного мислення більшістю учнів класу, а не меншістю, як відбувається за умов традиційного навчання; по-третє, дана методика сприяє розвитку сучасного наукового мислення, основними компонентами якого є аналіз (аналіз через синтез) як здатність виділення генетично вихідної основи, абстрагування від зовнішніх, несуттєвих особливостей; рефлексія як здатність людини до оцінки своїх дій та вдосконалення їх; планування (розумове експериментування) як здатність до пошуку і побудови системи можливих дій.

Для досягнення мети та завдань дослідження проблеми розвитку критичного мислення була вироблена методика дослідної роботи. По-перше, необхідно було встановити те, що вже відомо про об'єкт та предмет дослідження. На аналітико-пошуковому етапі (2003 р.) застосовувались теоретичні методи дослідження: історичний метод, метод структурно-функціонального аналізу і синтезу, метод теоретичного аналізу педагогічних ідей, що дозволяє робити глибокі наукові узагальнення по найважливіших питаннях навчання та знаходити закономірності там, де їх неможливо виявити за допомогою емпіричних методів дослідження.

Так, в ході теоретичного аналізу було з'ясовано, що традиційна методика викладання історії не передбачала ефективного засвоєння навичок критичного мислення старшокласниками у процесі навчання історії. У зв'язку з цим постала необхідність обґрунтування теоретико-концептуальних засад методики розвитку критичного мислення старшокласників. Цьому був присвячений другий етап роботи (2004-2005 рр.) – теоретико-пошуковий. За допомогою аксіоматичного методу, а також методів ідеалізації, моделювання та формалізації було створено ідеалізований об'єкт – модель розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії, в якій відповідно до системного підходу були відображені властивості, склад, функція та генезис. В обґрунтуванні теоретико-концептуальних засад методики розвитку критичного мислення використовувався синергетичний підхід, який можна розглядати як сучасний рівень системного підходу [293, с. 35], відповідно критичне мислення розглядалось як відкрита система, що активно взаємодіє з оточуючим середовищем. Керуючись принципом поглибленого розгляду проблеми, ідеалізований об'єкт як система був представлений кількома моделями: структурно-елементною моделлю, функціональною моделлю, генетичною та технологічною моделями. Спираючись на теоретичну модель розвитку

критичного мислення старшокласників, були розроблені діагностичні матеріали констатувального педагогічного експерименту та методика розвитку критичного мислення.

Подальше дослідження було спрямоване на з'ясування рівня розвитку критичного мислення старшокласників. З цією метою виявлення рівня було проведено у 2004/2005 навчальному році констатувальний педагогічний експеримент у 10-11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів м. Запоріжжя. Загальна кількість обстежених – 522 учні. Вибірка була сформована таким чином, щоб репрезентативно представляти генеральну сукупність навчальних закладів м. Запоріжжя. Таким чином, отримані результати дослідження дозволяють нам зробити висновки про стан розвитку критичного мислення учнів м. Запоріжжя. Застосовувались методи: тестування [14], констатувальний педагогічний експеримент, математичні методи (реєструюче вимірювання, упорядковуюче вимірювання, відносне вимірювання та пропорційне вимірювання), якісний аналіз, альтернативний аналіз, варіаційний аналіз та порівняльний аналіз матеріалів дослідження, статистичні методи (обрахування мір центральної тенденції, мір варіації, коефіцієнтів кореляції), абстрагування, індукція та дедукція, статистичні методи.

Аналіз матеріалів констатувального педагогічного експерименту засвідчив те, що учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів в незначному обсязі володіють навичками критичного мислення. Як правило, поза компетенцією учнів лишаються такі уміння: помічати діалектичній зв'язок між суперечливими твердженнями; добирати контраргументи та помічати факти, що спростовують їхні висновки; уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами; а також уміння усвідомлювати обмеженість висновку та намагання спростувати протилежну думку. Навички критичного мислення у наших учнів є інтуїтивними, несистемними і ситуаційними. Використовуючи деякі навички під час виконання одного завдання, учні не завжди використовують їх під час виконання іншого завдання.

Вищенаведені дані спонукали розробити методику розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії (2005-2006 рр.). Цьому був присвячений третій етап дослідження – теоретично-проектувальний – використовувалися такі методи дослідження: системно-структурний аналіз і синтез, моделювання, теоретичний аналіз педагогічних ідей, формалізація й ідеалізація.

За методологічну основу створення методики була взята діяльнісна теорія навчання, що розроблялася у ХХ ст. Л. Виготським [107-115] С. Рубінштейном [461-463], О. Леонтьєвим [297; 298], П. Гальперінім [120-123], Д. Ельконінім [122], В. Давидовим [154-156] тощо. Діяльнісна теорія (підхід) спирається на уявлення про структуру цілісної діяльності (потреби-мотиви-цілі-умови-дії) та пояснює процес активно-дослідного засвоєння знань та умінь шляхом мотивованого і цілеспрямованого розв'язування задач (проблем). Вирішення задач полягає у пошуку розв'язку, за допомогою якого можливо перетворити її дані у такий спосіб, щоб досягти результату. Слід відзначити, що дослідники окремих напрямків діяльнісної теорії ставили акценти на різні компоненти

цілісної структури діяльності (теорія змістовного узагальнення Д. Ельконіна – В. Давидова, теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна – Н. Талізінної [511-514], теорія соціального научіння А. Бандури – Е. Маккобі [28], когнітивна теорія учіння Д. Брунера – С. Пейперта [68-70; 396]. В своєму дослідженні ми намагалися використати позитивні набутки всіх напрямків.

Четвертий етап дослідження (2006-2010 рр.) – дослідно-експериментальної перевірки ефективності методики розвитку критичного мислення – полягав у перевірці висунутої гіпотези та ефективності спроектованої методики. Здійснювалось експериментальне навчання старшокласників (експериментальна група – 254; контрольна група – 236; загалом – 490). Використовувалися такі методи дослідження: формувальний педагогічний експеримент, тестування, анкетування, математичні методи (реєструюче вимірювання, упорядковуюче вимірювання, відносне вимірювання та пропорційне вимірювання), альтернативний аналіз, якісний аналіз, варіаційний аналіз, порівняльний аналіз проміжних результатів дослідження, статистичні методи (обрахування мір центральної тенденції, мір варіації та коефіцієнтів кореляції). В 2008 р. був проведений контрольний експеримент з метою обґрунтування ефективності розробленої методики розвитку критичного мислення старшокласників. В експерименті взяв участь 471 учень (експериментальна група – 225; контрольна група – 246). Використовувався метод контрольного експерименту, тестування, анкетування, математичні методи (реєструюче вимірювання, упорядковуюче вимірювання, відносне вимірювання та пропорційне вимірювання), альтернативний аналіз, якісний аналіз, варіаційний аналіз, порівняльний аналіз результатів експериментального навчання, статистичні методи (обрахування мір центральної тенденції, мір варіації, коефіцієнтів кореляції, статистична перевірка наукової гіпотези – обчислення коефіцієнту достовірності Стьюдента). В 2009-2010 рр. до експерименту були залучені школи Дніпропетровської, Донецької, Кіровоградської, Полтавської, Івано-Франківської, Черкаської та Чернігівської областей (86 класів із загальною кількістю 1995 учнів). Здійснювалось оброблення, аналіз та узагальнення отриманих результатів.

Таким чином, розроблена методика дослідження дозволяє розглядати предмет дослідження цілісно, комплексно, об'єктивно, в його змінюванні та розвитку. На кожному етапі дослідної роботи передбачено кілька методів дослідження, що дозволяє стверджувати про надійність отриманих результатів. Для реалізації мети та завдань дослідження обрані найбільш точні засоби збирання й оброки емпіричних даних, витримані необхідні вимоги щодо репрезентативності вихідної інформації, здійснене відтворення експериментального дослідження.

* * *

Аналіз науково-методичних праць дозволяє виділити в дослідженні проблеми три етапи: 1) початковий (XIX ст. – поч. XX ст.); 2) радянський

(1920-1991 рр.); 3) сучасний (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). До характерних рис першого періоду можна віднести: 1) критику зубріння під час вивчення історії; 2) наголошення на необхідності впровадити навчання історії, що розвивало б мислення учнів; 3) обговорення відмінностей шкільного та університетського курсів історії (іншими словами вирішувалось питання знайомити учнів з методами дослідження чи ні); 4) дискусія навколо статусу методики навчання історії (методика – це наука чи сукупність необов'язкових рекомендацій); 5) впровадження лабораторного методу навчання, що передбачає аналіз і критику першоджерел; 6) обговорення проблем методології історії та доцільності ознайомлення з ними учнів (необхідність та випадковість, причинно-наслідкові зв'язки тощо); 7) поширення катехітичного методу навчання (в сучасному трактуванні – частково-пошукового). Основним здобутком цього етапу було впровадження навчання, орієнтованого на розвиток мислення учнів (в тому числі такої його риси, як критичність) шляхом використання катехітичного та лабораторного методів навчання.

Другий (радянський) період у дослідженні проблеми розвитку мислення можна охарактеризувати як суперечливий: по-перше, інтерес до методики розвитку мислення посилювався в часи демократизації і зникав у часи встановлення жорстокішого режиму; по-друге, теорія та практика розвитку мислення ішли паралельними шляхами й відповідно теоретичні набутки несуттєво впливали на практику навчання. До найважливіших досягнень цього періоду слід віднести: 1) розроблення задач з історії; 2) створення і впровадження пам'яток, які містили перелік дій з історичним матеріалом; 3) висунення тези про необхідність системної та перспективної роботи над розвитком мислення школярів. Основним здобутком цього періоду було розроблення методичного забезпечення для роботи з історичним матеріалом у критичній спосіб (пам'ятки та задачі з історії).

Сучасний період характеризується розширенням популярності ідеї розвитку критичного мислення, напрацюванням підходів та методичних розробок. Проведений аналіз досліджень свідчить, що вони спираються на концепцію рефлексивного мислення Дж. Д'юї. Досліджуються проблеми формування критичного мислення учнів початкових класів, середньої школи, студентської молоді тощо. Однак відсутня завершена система педагогічних впливів з розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії, що і зумовило вибір предмета дослідження.

Методика дослідження складається з чотирьох етапів: 1) аналітико-пошуковий – евристична робота щодо предмета дослідження (2003 р.); 2) теоретично-пошуковий – обґрунтування теоретико-концептуальних засад розвитку критичного мислення (2004-2005 рр.), проведення констатувального педагогічного експерименту; 3) теоретично-проектувальний (2005-2006 рр.) – створення методики розвитку критичного мислення; 4) дослідно-експериментальна перевірка ефективності методики розвитку критичного мислення (2006-2010 рр.) – проведення формувального і контрольного педагогічних експериментів; оброблення, аналіз та узагальнення результатів дослідження. Методика дослідної роботи дозволяє розглядати предмет

дослідження цілісно, комплексно, об'єктивно, в його змінюванні та розвитку. На кожному етапі дослідної роботи передбачено кілька методів дослідження, що дозволяє стверджувати про надійність отриманих результатів. Для реалізації мети та завдань дослідження обрані найбільш точні засоби збирання й обробки емпіричних даних, витримані необхідні вимоги щодо репрезентативності вихідної інформації, здійснене відтворення експериментального дослідження.



РОЗДІЛ 2

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

У цьому розділі розглянемо розвиток критичного мислення як психолого-педагогічну проблему, обґрунтуємо теоретико-концептуальні засади методики розвитку критичного мислення у процесі навчання історії. Дослідимо критичне мислення як психолого-педагогічну категорію, представимо теоретичну модель розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії, в якій системно викладено властивості, склад, функція та генезис.

2.1. Розвиток критичного мислення як психолого-педагогічна проблема

Усі країни своє майбутнє пов'язують з освітою, оскільки саме освіта є найважливішим чинником економічного та соціального прогресу [360, с. 12]. Як зазначає А. Валицька, сьогодні змінюються принципи міжнародного діалогу: не воєнна сила, а вагомість та унікальність культурно-господарчого укладу країни визначають її місце за "круглим столом" цивілізації у третьому тисячолітті [83, с. 3]. Загальновизнаним є положення про те, що освіта цілковито пов'язана з процесом соціально-економічного та культурного розвитку країни. Сьогодні рівень освіти і культури, людські ресурси та інтелект все частіше відносять до розряду національних багатств та пов'язують з ними майбутнє країни [214, с. 5]. Показником розвитку людських ресурсів та потенціалу країни вважаються моральність та духовне здоров'я, різнобічність професійної підготовки, прагнення до інновацій, здатність до неординарних рішень – все це є важливим чинником прогресу [214, с. 5]. Враховуючи ймовірнісний характер соціальних перспектив, стверджує Х. Тхагапсоев, людина, її інтелектуальний і моральний потенціал перетворюється на "основний фактор саморозвитку суспільства" [551, с. 107]. "У зв'язку із цим, – продовжує він, – невимірно зростає роль обґрунтованого вибору" [551, с. 107]. А обґрунтований вибір без критичного мислення неможливий. "Постпромислова епоха, – стверджує З. Малькова, – перетворила науку в безпосередню виробничу силу, і формула "наука – освіта – виробництво" складає основу сучасного економічного розвитку" [326, с. 109]. На світовому ринку, де відбувається жорстока конкурентна боротьба, перемагають ті країни, які інтенсивно розвивають фундаментальні та прикладні дослідження та всіляко підвищують рівень освіченості, з тією метою, щоб не лише еліта, але всі трудівники могли освоювати наукові досягнення й ефективно працювати з високою технікою і складними технологіями [326, с. 109].

П. Щедровицький характеризує початок ХХІ ст. таким чином: "...час боротьби людських ресурсів – регіонів, культур і релігійних течій, що по-різному вибудовують техніки і технології самоорганізації людини" [620, с. 46].

"Ті країни і регіони, – продовжує він, – які не випрацюють адекватної антропологічної концепції й відповідних гуманітарних технологій можуть перетворитися на "звалище людських відходів" [620, с. 46]. П. Щедровицький говорить про зародження нової синтетичної парадигми освіти, яка поєднала б у собі попередні парадигми (катехізичну, епістемологічну та технологічну), при цьому акцент робиться на "методологічному, миследіяльнісному характері парадигми освіти, що формується" [551, с. 107]. В. Собкін на Всеросійській конференції "Проблеми та перспективи розвивального навчання в Росії" наголошував: "Школа нездатна угнатися за зміною рівня наукового знання, тому вона повинна формувати здібності, які дозволяють ці знання здобувати" [146, с. 145]. Постає чергове питання, які здібності дозволяють самоорганізуватися та не перетворитися на "звалище людських відходів"? Без сумніву, ключовою є здібність критично мислити, а значить самостійно і творчо. Відповідно до концепції людського капіталу найбільш рентабельними стають інвестиції у людський фактор. Суть цієї концепції полягає в метафорі: "Якщо невідомо, куди йти, треба йти вгору". Це означає робити вклади в людину незалежно від того, що вона конкретно буде робити завтра. Такі вклади дозволяють їй збільшити "зону огляду" і здійснити правильний вибір на наступному кроці [620, с. 48]. Беремося стверджувати, що навчання критичного мислення на уроках історії – це той випереджальний і надлишковий внесок в загальні здібності та формування готовності до діяльності.

Реалії сучасного життя вимагають подолання репродуктивного стилю навчання і переходу до нової освітньої парадигми, яка забезпечуватиме пізнавальну активність і самостійність мислення учнів – це є стратегічний напрямок модернізації освіти. А самостійність мислення неможлива без його критичності [323, с. 214]. Як стверджує віце-президент Російської академії освіти В. Борисенков: "Школа повинна навчити мислити і навчити вчитися – ось педагогічні імперативи сучасної епохи" [65, с. 3].

Але ці педагогічні імперативи наштовхуються на велику інерційну силу системи освіти, оскільки тривалий час радянська школа формувала репродуктивну, керовану свідомість. Саме "на переломі" виявились усі її недоліки: сцієнтична орієнтація на кількість засвоєного й операційна неспроможність, безликість методик, підміна існуючого належним, вторинність особистості по відношенню до колективу, дисциплінарний навик слухняності. Саме в цьому полягають корені нездібності більшості громадян, що пройшли радянську школу, до самостійного вибору життєвої позиції. Серед них домінують політичний інфантилізм і безвідповідальність, надія на лідера і соціальне утриманство [83, с. 5].

Ринку праці потрібні "освічені, кваліфіковані і мобільні робітники, готові до постійної зміни місця роботи та виду занять" [214, с. 21], а це потребує навичок самостійного, критичного, творчого мислення. Сьогодні діяльність все більше набуває творчого характеру, а творча діяльність завжди спирається на теорію [39, с. 6]. Як наголошував М. Алексєєв, "під час вирішення питання про те, як готувати молоде покоління до життя, праці, слід враховувати не лише сьогоденні вимоги суспільства, але й ті, що постануть перед ним років через 20-

30, коли молоде покоління буде вже працювати у розквіті своїх сил" [10, с. 10]. Саме тому сьогодні наголос в освіті робиться на ґрунтовну теоретичну підготовку, автономію та незалежність учня. Очевидним є той факт, що залежна та несамотійна людина не може бути творцем. Першочерговим завданням стає формування інформаційної культури та навичок самоосвіти [360, с. 20], а без критичного мислення цього неможливо досягти. Отже, мета сучасної освіти – це не людина, що оволоділа сукупністю певних знань, умінь та навичок, а це – творча, самотійна, вільна особистість, здатна до саморозвитку та засвоєння потрібних в житті знань, умінь та навичок. А такої мети можна досягти лише розбудовуючи нашу освіту на засадах особистісно-орієнтованого навчання, яке ми намагаємось останнім часом впровадити в нашу систему освіти. Особистісно-орієнтоване навчання передбачає зміщення акценту з інформаційно-гностичного підходу на розвивальний та діяльнісний, в основі якого формування особистості, здатної до активної творчої діяльності [81, с. 3]. Таке навчання ще називають сенсопошуковим, на відміну від інформативного [257, с. 18]. Особистісно-орієнтована освіта акцентує увагу на розвитку смислової сфери, найхарактернішою ознакою якої є ставлення людини до дійсності, усвідомлення її цінності, пошук причин і сенсу того, що відбувається навколо, інакше кажучи, на формуванні рефлексивної культури. Критичне мислення є основним інструментом формування рефлексивної культури, розвиток якої пов'язаний зі становленням учня як суб'єкта діяльності, зацікавленого в самозміні й здатного до неї. Основним компонентом рефлексивної культури є адекватне самоорганізуюче ставлення людини до самої себе, а також осмислене ставлення до оточуючого світу. Характерним проявом рефлексивної культури є позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе [25].

В умовах впровадження особистісно-орієнтованого навчання слід рішуче відмовитися від знаннієвої парадигми освіти, тобто такого бачення сутності освіти, коли провідною метою виступає сукупність знань, умінь та навичок. Відмова від традиційної знаннієвої парадигми зовсім не означає, що слід відмовитися від повноцінного опанування знаннями; знання за особистісно-орієнтованого підходу стають засобом діяльності, в процесі якої відбувається розвиток і становлення особистості. Якщо учень перестає відчувати себе лише об'єктом зовнішніх впливів і перетворюється на суб'єкта освітнього процесу, здатного самотійно засвоювати, оцінювати і використовувати знання, то можна говорити про розвиток особистості [81, с. 3].

Якщо метою вважати формування знань, умінь та навичок, освіта неминуче буде відставати від запитів життя. Метою повинен бути розвиток особистості, її творчого потенціалу [20, с. 82]. Поступово педагогічна свідомість починає дослухатися цього не лише на рівні теоретичних положень, але й практики. Зокрема І. Каплунович зазначає: "Теоретики шукають і розробляють принципово інші технології навчання, практики перестали вважати формування знань, умінь та навичок головною метою навчання. Вони намагаються сконцентрувати свої зусилля на розвитку в учнів нових способів діяльності, пошуку і оперування інформацією" [232, с. 42]. Отже, теоретико-

концептуальні засади та методика навчання критичного мислення повинні спиратися на принципи розвивального навчання, яке дозволяє реалізувати саме смислову (розвивальну) парадигму освіти, що базується на діяльнісному підході.

Слід рішуче відмовитися від такого бачення освіти, коли виховання людини розглядається як процес пристосування до потреб суспільства (як це було за радянських часів), оскільки такий підхід до побудови навчального процесу прирікає нас на уповільнення темпів розвитку й в решті-решт на відставання від суспільств з так званою "швидкою економікою" [544]. "Дитина, – наголошував Я. Пономарьов, – не пристосовується до оточуючого її світу людських предметів та явищ, а привласнює його" [429, с. 22]. Метою освіти повинен стати розвиток особистості. А "розвиток людини відбувається шляхом зміни способів предметно-практичної діяльності, тобто шляхом перетворення світу культури" [39, с. 10]. Буття та розвиток людини як суб'єкта неодмінно передбачають ту чи іншу форму спілкування людей. Системотвірним принципом людини, що визначає спосіб наслідування культури, є діяльне спілкування. Майбутнє конструюється в доцільній діяльності людей, воно будується за їхньою мірою – ідеально представленою метою. Формування людини – це її самозміна, яка співпадає із зміною зовнішніх по відношенню до неї обставин. Самозміна відбувається шляхом зміни способів діяльності. Отже, формування особистості не може бути зведене до виховних впливів на неї, але виступає як процес діяльнісного присвоєння і реалізації сутнісних сил [39, с. 11]. Основна мета процесу навчання, – відзначає дослідник теоретичного мислення С. Маланов, – самозміна і саморозвиток учня шляхом опанування засобами та способами виконання певних дій" [324, с. 159]. Виходячи з цього, саме творчість є способом буття культури.

Якщо мету освіти ми вбачатимемо у розвитку особистості учня, то слід продумати й попідклубатися про творчу діяльність під час вивчення історії, що спонукатиме розвиток інтелектуальної, емоційної-моральної (ціннісно-афективної), мотиваційно-вольової сфер особистості. Постає проблема: яким інструментом можна забезпечити такий комплексний розвиток особистості й спонукати її до самозміни? Яким повинно бути навчання, аби розвивати усебічно особистість учня? Ми вважаємо, що таким інструментом є критичне мислення, а навчання повинно відбуватися шляхом критичного осмислення матеріалу та свого пізнання. В цьому розділі спробуємо довести, що саме критичне мислення – це той вид мислення, в якому, як у фокусі, концентруються знання, інтелектуальні здібності, внутрішня мотивація, цінності, наполегливість та самоконтроль [25; 26; 183, с. 7-12; 257, с. 19; 404; 432, с. 18-30; 462, с. 142; 618, с. 45-85; 634; 637; 650; 658 та ін.]. Й відповідно саме навчання історії через критичне мислення здатне забезпечити усебічний розвиток особистості учня.

Відповідно до вимог методології вихідним положенням дослідження в галузі теорії та методики навчання має бути структура особистості учня та закономірності її розвитку [470, с. 29]. Ідеал, до якого мусить прагнути освіта, нам відомий – це творча, самостійна, вільна особистість, здатна до

саморозвитку та засвоєння потрібних в житті знань, умінь та навичок. Яким повинно бути навчання історії, щоб сприяти самозміні особистості учня у напрямку до цього ідеалу? Залучення до якої діяльності сприятиме цьому? Без сумнівів це має бути діяльність в галузі історичного пізнання та історичної дії, а не діяльність по засвоєнню запропонованої сукупності фактів, так звана передача знань, ніби естафетної палички. Бо якщо ми обмежуємося лише передачею знань, то відповідно готуємо людину бути об'єктом історії, позбавляємо її здатності бути суб'єктом історичного процесу. Як відзначав Б. Ананьєв, "особистість не лише продукт історії, але й учасниця її живого руху" [13, с. 236]. Отже, оскільки активність передбачає критичність, навчання історії повинно бути організоване через критичне осмислення матеріалу, що вивчається, а також через критичне ставлення до власної діяльності. Це повинно бути самостійне пізнання минулого та його сенсу і значення для себе й для розбудови майбутнього, підкреслимо – критичне пізнання й самопізнання. "Опанування культурою, – наголошував філософ світи Ф. Михайлов, – це опанування критичним, рефлексивним ставленням до власної діяльності, що дозволяє вийти за межі успадкованого" [357, с. 28].

Отже, критичне мислення передовсім повинно бути спрямоване на себе та свою діяльність з метою її вдосконалення відповідно до динаміки світу, що швидко змінюється. Самостійність мислення є необхідною умовою самостійних та відповідальних дій, саме тому особливе місце у навчанні історії повинна посісти рефлексія (самопізнання з метою самовдосконалення або критичне переосмислення власної діяльності). Президент міжнародної асоціації розвивального навчання академік В. Зінченко застерігав: "У світі, що швидко змінюється, жорсткість класифікаційних полиць приречена. Більше того, величина інтелектуальної й навіть особистісної кризи, яка очікує на людину під час серйозних зрушень у світі навколо неї, прямо пропорційна "жорсткості" та упорядкованості сформованого у неї розсудливого образу світу" [208, с. 30]. Саме такий розсудливий образ світу ми формували на уроках історії тривалий час й здебільшого продовжуємо формувати.

Осмислюючи навчання історії, філософ освіти А. Арсеньєв наголошував на ключовій проблемі теорії та методики навчання історії – це проблема мети. Як приклад автор наводить дискусію, що відбулася 29 червня 1978 р. в Інституті загальної та педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР, в ході якої з'ясувалося, що переважна більшість авторів підручників, методистів та викладачів розуміють мету навчання історії як опанування історико-соціологічними законами та сумою знань історичних фактів. Основний недолік навчання вбачався у тому, що більшість знань засвоюється не на рівні понять, а на рівні уявлень, в той час як головне для історії – теоретичні узагальнення у поняттях. "Такий лейтмотив виступів методистів та викладачів історії на цій нараді", – констатує А. Арсеньєв. Проте відзначає, що лунали поодинокі критичні зауваження іншого плану: в історії бракує яскравих образів, що не фігурують емоції, що немає особистостей, одні прізвища, тобто немає людей.

Основна проблема, на думку філософа, полягає в тому, що історію неправомірно розглядають як відчужену від людини сферу зовнішньої дійсності, що має таку саме форму, як знання про об'єкт у фізиці. Натомість якщо за основну мету навчання історії в школі брати не пристосування індивіда до зовнішньої доцільності, а його саморозвиток як особистості, як культурно-історичного суб'єкта (що не виключає й окреслене уміння орієнтуватися у соціальному середовищі, проте робить його другорядним), тоді неможна буде розглядати історію як зовнішню людині сферу дійсності, що підпорядковується об'єктивним законам, які діють з необхідністю рухів планет у Сонячній системі. "Вона, – наголошує А. Арсен'єв, – виявиться чимось таким, що людина формує у процесі власного розвитку, що живе у ній, визначаючи її як людину цієї культури з її психікою і всіма її здібностями, а також знаннями, уміннями, навичками, в чому вона безпосередньо бере участь кожним своїм вчинком, словом, думкою і тому виявляється відповідальною перед майбутнім" [20, с. 73]. Таким чином, історія стає тією сферою, опановуючи яку, людина перетворюється на моральну особистість.

За такого підходу до мети навчання історії необхідно напрацювати відповідні засоби у вигляді програм, курсів, підручників, методик тощо. При цьому історія повинна бути представлена передовсім як поле діянь та долі як окремих особистостей, так й їхніх спільнот. Але й спільноту слід буде показувати не через її абстрактно-соціологічні параметри, а через життя, долю особистостей, через вузлові події, що визначили цю долю. "Це і буде, – стверджує А. Арсен'єв, – найбільш глибокий аналіз історії, що одночасно надає можливість не лише зрозуміти, але й емоційно пережити історичні події" [22, с. 47].

Критичне мислення – це і є як раз-таки той засіб, що наблизить нас до більш глибокого аналізу історії, більш цілісного її сприйняття та розуміння, оскільки забезпечує самостійне осягнення історичної реальності та рефлексивну діяльність учня при цьому. Наведений А. Арсен'євим приклад свідчить про односторонність та неповність науково-теоретичного погляду на світ. Крім такого об'єктного погляду на світ існує й суб'єктне розуміння і сприйняття світу як світу людини, особистості. Рефлексія породжує дві цілі й, відповідно, дві сторони відношення "людина – світ": 1) виразити, відтворити світ у собі; 2) виразити, відтворити себе у світі. Перша сторона дає начало теоретичному відношенню, друга – духовно-практичному. Провідним в теоретичному відношенні до світу є відношення "суб'єкт – об'єкт", в той час як в духовно-практичному – це відношення "суб'єкт – суб'єкт". Отже, науково-теоретичне мислення у прикладенні до гуманітарних дисциплін виявляє свою обмеженість в якості провідного та такого, що визначає педагогічний процес (це переконливо продемонстрував А. Арсен'єв на прикладі історії). Тому провідним повинно стати духовно-практичне відношення, а теоретичне має посісти місце засобу, що обслуговує духовно-практичні цілі. В такому разі учень перестає розглядатися як об'єкт й особистісне спілкування виходить на передній план. Учитель вже не виступає транслятором знань, а сам предмет стає посередником спілкування, засобом спілкування.

Отже, розробляючи теоретико-коцептуальні засади методики розвитку критичного мислення, ми спираємось на такі ключові положення філософії освіти:

- існує об'єктне та суб'єктне розуміння та сприйняття світу;
- рефлексія породжує дві цілі – виразити та відтворити світ у собі (теоретичне відношення) та виразити й відтворити себе у світі (духовно-практичне відношення);
- в теоретичному відношенні до світу провідним виступає відношення "суб'єкт – об'єкт", а в духовно-практичному – "суб'єкт – суб'єкт";
- під час навчання історії провідним повинно стати духовно-практичне відношення, а теоретичне повинно посісти місце засобу;
- за таких обставин особистісне спілкування створює найбільш сприятливе середовище для процесу виховання й навчання, вчитель не виступає транслятором предмета, а організатором особистісного спілкування учнів, предмет стає посередником, засобом спілкування.
- Основною метою історичної освіти є розвиток особистості та її творчого потенціалу засобами історії.

Отже, ми розглянули виклики суспільства до молодого покоління. Освіта, безперечно, повинна їх враховувати, проте не менш важливо врахувати й потреби учня. Другий чинник, який слід розглянути, – це приведення навчання у відповідність до внутрішніх потреб школяра. "Ядро" особистості, за висловлюванням директора Інституту валеологічної освіти м. Санкт-Петербурга Г. Зайцева, утворюють домінуючі потреби [198, с. 93]. Відповідно, "першим принципом продуктивної теорії виховання, – стверджував академік П. Сімонов, – повинен стати рішучий перехід від навчання одному лише знанню норм поведінки до її більш глибоких основ: до формування такого набору і такої ієрархії потреб вихованця, які найбільш сприятливі для розвитку суспільства і реалізації особистості в ньому в усьому багатстві її потенційних можливостей" [483, с. 212]. На думку Г. Зайцева, навчальна діяльність в школі побудована на примусових репродуктивних принципах і спрямована на формування в учнів нормативних знань, умінь та навичок. В процесі такого навчання у школярів не задовольняються базові потреби у саморозвитку, самопізнанні, самовизначенні, що актуалізуються відповідно в дитинстві, отрочстві та юнацтві.

Навчання, яке ігнорує базові потреби школяра, перетворює його на невротика. Механізм невротизації відбувається таким чином: домінуюча потреба (як внутрішнє природно обумовлене спонукання) зіштовхується в конфлікті зі ситуативною домінантою (у вигляді примусово поставленого вчителем навчального завдання), внаслідок чого учень змушений зробити складний вибір, що породжує психічне напруження та тривожність [198, с. 194]. Постійний ситуативний конфлікт є сприятливим ґрунтом для посилення тривожності, яка, в свою чергу, призводить до недовіри та ворожості до вчителів, а згодом і до інших людей. Таке навчання породжує невротиків, життєдіяльність яких має руйнівний характер, оскільки їх поведінка підкорена передовсім бажанню витіснити зі своєї свідомості ворожість та тривожність,

але робить це невротик, як правило, за допомогою несумісних засобів, що виключають один одного. Приміром, невротик може виглядати безпомічним, але при цьому прагнути влади над іншими; принижувати людей і одночасно намагатися завоювати їхнє схвалення; більше того, він може цілком свідомо шкодити іншій людині (навіть дуже близькій), при цьому запевняючи у своїй відданості. Така суперечлива активність лише підсилює невротичні нахили людини. Неважко уявити собі поведінку невротика, приміром, у владі або сім'ї.

Невідповідність системи шкільного навчання потребам учнів суттєво деформує їхню мотиваційну сферу, внаслідок чого домінуючими стають не справжні потреби у саморозвитку, самопізнанні, самовизначенні та самовдосконаленні, а помилкові мотиви – отримати позитивну оцінку за будь-яку ціну (навіть шляхом обману); бажання догодити вчителю, аби зберегти з ним гарні стосунки чи, навпаки, "пограти на його нервах", щоб пережити гострі відчуття від такої ризикованої гри. Ціною такої трансформації мотиваційної сфери є відмова від самого себе, що породжує загальну незадоволеність, яка призводить до прийняття наркотиків та іншим асоціальним вчинкам.

На думку провідного наукового співробітника Інституту теорії освіти та педагогіки В. Кумаріна (м. Москва), школу врятує педагогіка, але природовідповідна, в якій викладання влаштоване для учнів, а не, як це часто буває, учні для викладання [282, с. 17]. Саме тому вкрай важливо вибудувати процес навчання у відповідності із домінуючими потребами школярів. В підлітковому віці домінують потреби у свободі, самопізнанні та пошуку сенсу. Отже й провідними стають рефлексивна та смислотворча діяльність, за допомогою яких учень усвідомлює свою індивідуальність. Тому методика навчання повинна базуватися на проблемних методах, передбачати рефлексивну та смислотворчу діяльність. В старших класах поряд із смислотворчою діяльністю, що передбачає передовсім пошук сенсу життя, у школярів стають домінуючими соціальні потреби в самоповазі, самовираженні, що виникають на основі відповідних біологічних потреб, також виникає потреба в саморегуляції діяльності та творчій активності. Відповідно методика навчання поряд з рефлексивною діяльністю повинна робити суттєвий акцент на самостійну роботу, власне дослідження та дискусії, які супроводжують дослідну роботу [198, с. 196-197]. Основний висновок такий: головне завдання школи взагалі та вивчення історії зокрема – допомогти дитині вирости (сформуватися) самостійно. А для цього їй необхідно пройти три етапи: 1) саморозвитку (розвитку власних здібностей); 2) самопізнання (пізнання своїх можливостей); 3) самовизначення – вибору власного життєвого шляху. Для нас це означає, що теоретико-концептуальні засади та методика розвитку критичного мислення повинні враховувати домінуючі потреби учнів, а це для старшого підліткового та раннього юнацького віку – потреба в рефлексивній та смислотворчій діяльності, потреба в самопізнанні, самовираженні, самовизначенні, а також потреба в саморегуляції діяльності та творчій активності.

Тертій чинник, який слід врахувати під час обґрунтування теоретико-концептуальних засад методики розвитку критичного мислення – це

закономірності розвитку психіки та нейрофізіологічної діяльності мозку. Підлітковий та ранній юнацький вік є сенситивним періодом для розвитку мислення, зокрема таких його рис, як абстрактність, критичність та творчість, що породжує потребу мати власну точку зору, схильність відстоювати її, розмірковувати гіпотетико-дедуктивно [409, с. 115]. Щоб не втратити можливості сенситивного періоду, наголошує І. Підласий, слід постійно пропонувати учням розв'язувати проблемні задачі, порівнювати, виділяти головне, знаходити спільні та відмінні риси, причинно-наслідкові залежності тощо [409, с. 115].

Юнацький вік до того ж характеризується виробленням світогляду, переконань, характеру, життєвим самовизначенням, це період самоствердження, бурхливого розвитку самосвідомості. Особливо актуальними стають проблеми морального вибору та підвищується інтерес до етичних проблем, набуває особливої актуальності оцінка діяльності [409, с. 118-120]. Зарубіжні психологи звертають увагу на розвиток абстрактного мислення в отрочстві та ранньому юнацтві, тобто мислення набуває уможливленого характеру – вивільняється від рабського "тут і зараз", починає маніпулювати можливостями, а також порівнювати реальність з тими подіями, які могли б відбутися [265, с. 586]. Підлітки проявляють все більшу схильність ставитися до всього, як до одного з варіантів можливого. Цю стадію вслід за Ж. Піаже західні дослідники називають рівнем формальних операцій [265, с. 586; 593, с. 284].

Саме дослідження Ж. Піаже поклали початок виділенню двох рівнів мислення: мислення першого порядку виявляє та досліджує зв'язки між об'єктами, в той час як мислення другого порядку включає у себе думки про думки, пошук зв'язків між відносинами та маневрування між реальністю та можливістю. Г. Крайг, спираючись на дослідження західних психологів, наводить такі найсуттєвіші властивості підліткового мислення: 1) здатність враховувати всі комбінації перемінних під час пошуку рішення проблеми; 2) здатність припускати, який вплив одна перемінна здійснить на іншу; 3) здатність поєднувати та розділяти перемінні гіпотетико-дедуктивним чином ("якщо наявний X, то відбудеться Y") [265, с. 587].

Але при цьому відзначає, що далеко не всі люди сягають цього рівня. Науковці дискутують, чим саме обумовлюється розвиток другого рівня мислення, але очевидним є, що умовами, зокрема умовами навчання [265, с. 587]. Г. Крайг відзначає, що прихильники інформаційного підходу звертають головним чином увагу на вдосконалення у підлітків тих умінь, які прийнято називати метапізнанням: 1) міркування про думки; 2) формування стратегій; 3) планування. Р. Стернберг виділяє три рівні інтелекту: 1) метакомпоненти – процеси вищого рівня для планування та ухвалення рішень (приміром, вибір стратегії запам'ятовування); 2) компоненти виконання – процеси, що використовуються для розв'язання задачі (приміром, відбір та вилучення релевантної інформації з пам'яті); 3) компоненти набуття (збереження) знань – процеси, що використовуються під час засвоєння нової інформації [659]. В сутності метакопONENTИ слугують механізмом побудови стратегії, що

перетворює компоненти виконання та компоненти набуття у процедури, які орієнтовані на розв'язування задачі.

Відбуваються також зміни в змісті мислення: формуються ідеальні образи світу та сім'ї, які починають порівнюватися із реальністю. Зростає інтерес до соціальних, політичних та моральних проблем, формується концепція суспільства, його інститутів. Молода людина створює свої переконання відносно політичної системи в соціальному, культурному та історичному контекстах. Тинейджери починають критично переоцінювати й себе відповідно до якогось образу, набувають потребу в рефлексії, необхідності аналізувати власні розумові процеси. "Юність, – стверджує Г. Крайг, – є періодом інтелектуального оп'яніння. Нові сили думки спрямовані всередину, на власні когнітивні процеси, і назовні, на світ, який несподівано став більш складним" [265, с. 592]. Отже, методика розвитку критичного мислення повинна враховувати ці закономірності когнітивного розвитку та давати поживу для його повноцінного протікання.

Перед тинейджерами постають серйозні моральні виклики: їм доводиться вирішувати, наскільки важливо добре вчитися, наскільки їм варто пристосовуватися до суспільства, яке місце в їхньому житті посідає релігія, здійснювати вибір переконань та фаху. Відбувається формування системи цінностей, ціннісної свідомості [25]. Цінності являють собою стрижневе утворення особистості, яке втілюється в особистісних установках, властивостях та якостях, що визначають її ставлення до суспільства, природи, інших людей, самої себе [26, с. 8, 13]. Саме цінності виступають в суспільстві стратегічними цілями, що спонукають людей до спільних дій, соціального життя. Ціннісна система суспільства складає його базисну структуру. Гуманітарна освіта уявляє собою духовно-практичне освоєння людиною дійсності; всі інформаційні процеси в ній пов'язані з пошуком сенсу [25]. Саме тому для гуманітарних дисциплін логічний компонент необхідний, але недостатній базис, таким базисом виступають цінності. Якщо немає ціннісного контексту, – стверджує Н. Астапова, – не буде і гуманітарної освіти в справжньому сенсі [25]. Г. Крайг наводить дані досліджень, які свідчать: якщо підліток отримує стимулюючі, але при цьому безпечні можливості розгляду моральних дилем на більш високому рівні, то роки отрочтва та юності можуть стати часом значного морального розвитку [265, с. 593].

Отже, розв'язання багатьох проблем, з якими стикаються юнаки, визначить характер усього подальшого їх життя. Вони набувають унікальної здібності розглядати свою поведінку в минулому, інтегрувати з реальністю сьогодення і подумки переноситися у власне майбутнє. Навчання історії, напевно, як жоден інший предмет надає можливість отримати відповідні стимули для розгляду моральних дилем та навчитися їх доцільно розв'язувати, тому й методика розвитку критичного мислення повинна враховувати це. Між іншим, критичне мислення – це оцінювальне мислення, яке спирається на певні критерії, включаючи й цінності.

Не менш важливо, крім психологічних закономірностей, враховувати й нейрофізіологічні закономірності діяльності мозку в обґрунтуванні теоретико-

концептуальних засад методики розвитку критичного мислення. Тривалий час дослідження нейрофізіологів та психологів здійснювались окремо, але наприкінці минулого століття досягнення обох суміжних галузей знання вдалося поєднати в інтегративний напрямок – нейропедагогіку (brain-based/compatible education) [52, с. 86]. Розглянемо систему рекомендацій, сформульованих американськими дослідниками [631; 632]:

1. *Мозок як "паралельний процесор"*. Людський мозок здатний виконувати кілька функцій одночасно. Мислення, емоції, уява та інші складні процеси здійснюються в ньому поряд з дією механізмів обробки інформації та соціально-культурної взаємодії (спілкування) з іншими людьми. Це означає, що учнів слід залучати до різноманітної за змістом та формами навчально-пізнавальної діяльності, застосовуючи усю різноманітність методів та прийомів навчання.
2. *Навчання та пізнання як природні процеси розвитку мозку*. Навчання так само природне для організму в цілому й для мозку зокрема, як процес дихання. Методиці слід забезпечити середовище для задоволення цих потреб.
3. *Опертя на минулий досвід і пошук сенсу як вроджені якості мозку*. Людський мозок завжди функціонує в режимі зв'язку минулого досвіду з новою ситуацією.
4. *Мозок шукає сенс через встановлення закономірностей*. В будь-якій ситуації або інформації мозок намагається відшукати якийсь сенс через встановлення закономірностей. Навчання, спрямоване на просте запам'ятовування, шкідливе для мозку; в той же час пошук закономірностей вельми корисний для нього. Навчання є ефективним тоді, коли потенціал мозку людини розвивається через подолання інтелектуальних труднощів в умовах пошуку сенсу шляхом встановлення закономірностей.
5. *Емоції як необхідний фактор продуктивної діяльності мозку*. Подив, обурення, натхнення, почуття прекрасного і навіть почуття гумору – постійні супутники повноцінної інтелектуальної діяльності людини. Необхідно створювати і підтримувати сприятливий емоційний фон через постановку проблем, протиріч, парадоксальних ситуацій, включення в навчальний процес елементів літератури, поезії, музики, гумору тощо.
6. *Мозок здатен одночасно аналізувати та синтезувати інформацію, оперувати цілим та частиною*. Мозок має унікальну властивість "бачити" об'єкт одночасно в цілому й по частинах, в один і той же час розчленовувати та збирати його. Отже, навчальний матеріал повинен представлятися в режимі постійної взаємодії цілого та окремого, аналізу й синтезу, індукції та дедукції, прямого та зворотного методів розв'язування задач та доказу, конкретизації та узагальнення. Неприпустимою є абсолютизація чогось одного та ігнорування іншого.
7. *Мозок здатен сприймати інформацію одночасно в умовах сфокусованої уваги та периферійного сприйняття*. Периферійне сприйняття може

бути як конструктивним чинником (музика в кіно підсилює вплив), так і деструктивним (зайвий шум відволікає).

8. *Процеси свідомості та підсвідомості протікають одночасно в мозку учня.* В процесі навчання ми отримуємо значно більше інформації, ніж можемо собі це уявити. На учня в процесі навчання здійснює вплив не лише і не стільки те, що сказав учитель, а увесь комплекс внутрішніх (минулий досвід, емоційний стан, рівень мотивації, індивідуальні характеристики тощо) і зовнішніх (загальна атмосфера в класі, звук, світло та ін.) факторів навчального середовища.
9. *Мозок оперує двома системами пам'яті: системою візуально-просторової пам'яті та системою "зубріння".* Перша більш природна для функціонування мозку, друга – більш штучна та трудомістка. Чим більше відірвані елементи інформації від наявних знань та досвіду, від конкретного контексту, тим більше зусиль потребує мозок для їх запам'ятовування. Знання, що потрапили до пам'яті через систему "зубріння" нестали, непродуктивні, безсистемні. Чим більше такої інформації складається в мозку, тим складніше йому її відшукати. Навпаки, візуально-просторова система пам'яті систематизована таким чином, що вся інформація зберігається "по каталогу і контексту", як в бібліотеці. В такому випадку зручно не лише "складувати" її, але й швидко знаходити та відтворювати.
10. *Людина розуміє й запам'ятовує краще тоді, коли знання і уміння "закарибовуються" в системі візуально-просторової пам'яті.*
11. *Розвиток мозку стимулюється в умовах свободи творчості й блокується в ситуації тиску, примусу та погрози.* Творча особистість не терпить насилля ані над собою, ані над іншими. Творча особистість може розвиватися лише під керівництвом іншої творчої особистості або особистості, яка здатна створити умови для свободи творчості. В протилежному випадку йде звичайний процес відтворення "сірої" маси посередностей. Це не означає, що в класі не потрібна дисципліна, навпаки, розв'язання проблеми творчості природнім чином знімає проблему дисципліни.
12. *Мозок кожної людини унікальний.* Мозок має свої індивідуальні характеристики: об'єм та швидкість обробки інформації, домінування тієї чи іншої системи пам'яті, гнучкості мислительних процесів тощо. Саме тому кожний має свій індивідуальний стиль мислення, власне розуміння оточуючого світу, оригінальний спосіб мислення. У процесі навчання важливо підтримувати унікальність навчально-пізнавальної діяльності кожного учня, його розгортання розмірковувань та формулювання думок, його способу бачення проблеми тощо.

Американські нейропедагоги переконані, що навчання без урахування нейропсихологічних принципів – це "сліпе" навчання, яке може призвести до послаблення або порушення природних механізмів діяльності мозку школярів. В цьому випадку відновлення цих механізмів або перенавчання буде відбуватися значно складніше і повільніше, ніж процес "природного" навчання.

Слід відзначити, що рекомендації нейропсихології значною мірою збігаються з напрацюваннями радянських психологів, зокрема Л. Виготського та С. Рубінштейна, які розробляли теорію діяльнісного навчання. Працюючи над теоретико-концептуальними засадами методики розвитку критичного мислення необхідно спиратися й на дослідження нейропсихологів.

Здебільшого сьогоднішня практика навчання критичного мислення базується на інтуїтивному відчутті й розмірковуваннях здорового глузду. Н. Тализіна, аналізуючи проблеми психології, стверджувала: "Якщо практична психологія відірвана від теоретичних основ науки, то тим самим вона відірвана від науки взагалі. Часто практик керується не науковими даними, а здоровим глуздом (добре ще, якщо такий у нього є)" [513, с. 111]. Як стверджував відомий фізик Людвіг Больцман: "Немає нічого практичніше, ніж хороша теорія" [241]. Для практичного вирішення проблеми розвитку критичного мислення старшокласників необхідно запропонувати концептуальні засади. В теорії відбувається узагальнення і систематизація фактів (система узагальненого та достовірного знання [577, с. 85; 578, с. 452]). Теорія – це вища, сама розвинута форма організації наукового знання, що надає цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв'язки певної галузі дійсності (свого об'єкта) [605, с. 649]. Теорія – це форма достовірного наукового знання про деякі сукупності явищ, що являє собою систему взаємопов'язаних тверджень і доказів, містить методи пояснення і передбачення явищ в даній предметній царині [324, с. 54]. Основними функціями теорії є пояснення, передбачення, практичне застосування та побудова класифікацій. Системність – це невід'ємна властивість теорії [209, с. 11], тому структуру теорії можна розглядати від окремого до загального або від загального до окремого: кожний шлях має право на існування. В. Швирьов, приміром, розкриває структуру теорії від емпіричного базису до тверджень теорії – це той шлях, яким дослідник йде в ході побудови теорії [604; 605, с. 649-650].

У загальних рисах шлях пізнання можна окреслити так: спостереження → гіпотеза для пояснення спостереження → експеримент з перевірки гіпотези → розроблення теорії (якщо гіпотеза підтверджується) → перевірка наслідків. Слід звернути увагу, що саме теорія є основною формою знань, їх акумулятором. Практика виступає критерієм істинності теорії. Теорія і експеримент як два найважливіші методи пізнання знаходяться в діалектичній єдності, порушення якої призводить до того, що теорія стає безпредметною схемою, а досвід – сліпим. Правда, А. Ейнштейн стверджував: "Експеримент не може сказати теорії "так", найчастіше він говорить "ні", в кращому випадку – "може бути" [432, с. 63-64].

Проте, коли постає завдання представити теорію на суд громадськості, використовують переважно дедуктивне розгортання, оскільки теорія має ієрархію, а верхом ієрархії є поняття теорії, спираючись на які формулюються основні положення (або закони), з яких виводяться наслідки, що спираються на певний емпіричний базис (факти). Як зазначала Л. Зоріна, порушення ієрархії в розгортанні теорії для учнів має наслідком відсутність розуміння суті та зв'язків в твердженнях теорії: "...в учнів залишилось неосмисленим, що одні

знання в теорії виступають як вихідні положення, інші – як їхні наслідки і що між ними існує певний зв'язок" [209, с. 6].

Спрощено теорію можна представити у вигляді двох частин [209, с. 12]: 1) підстави (вихідні факти та вихідні припущення, постулати, аксіоми, закони тощо [605, с. 649-650]); 2) наслідки (правила логічного виводу й доказу та сукупність виведених в теорії тверджень з їхніми доказами [605, с. 650]). Деталізована структура наукової теорії така: 1) ключові поняття теорії; 2) основні положення (закони); 3) наслідки; 4) емпіричний базис [209, с. 12]. Як стверджував В. Давидов, теорія – це усебічно розвинуте і конкретизоване поняття, а поняття – це абстрактне начало побудови теорії [154, с. 320]. Методологічно центральну роль в формуванні теоретико-концептуальних засад відіграє ідеалізований об'єкт, що знаходиться в їх основі – це теоретична модель суттєвих зв'язків реальності, що представлені за допомогою певних гіпотетичних припущень та ідеалізацій. В нашому випадку таким ідеалізованим об'єктом буде теоретична модель розвитку критичного мислення старшокласників.

Таким чином, обґрунтування теоретичних основ обумовлюється сукупністю трьох основних чинників: по-перше, відбувається інтелектуалізація праці, відповідно основна вимога ринку праці до людини – це вміння розв'язувати творчі задачі; по-друге, філософський аналіз навчання історії продемонстрував необхідність організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб він відповідав потребам дитини й відштовхувався від них; по-третє, побудова навчально-виховного процесу має відповідати основним психолого-педагогічним закономірностям, а також закономірностям нейрофізіологічної діяльності мозку, що знаходяться в основі психічного розвитку. Розроблення теоретико-концептуальних засад передбачає розгляд критичного мислення як психолого-педагогічної категорії та побудову теоретичної моделі розвитку критичного мислення старшокласників.

2.2. Критичне мислення як психолого-педагогічна категорія

Центральне поняття "критичне мислення" представимо у вигляді теоретичної моделі суттєвих зв'язків в діяльності критичного міркування за допомогою гіпотетичних припущень та ідеалізацій. Виділяють три підходи до розвитку теоретичного пізнання та мислення: 1) "змістовне узагальнення" за Д. Ельконіним і В. Давидовим (основу орієнтування становить виділення "всезагального відношення" в певній предметній царині, фіксування його в знаково-символічній формі з наступним моделюванням і, нарешті, "рух від абстрактного до конкретного" в процесі пояснення; 2) системно-структурне орієнтування (удосконалена теорія поетапного формування розумових дій П. Гальперіна), передбачає виділення системотвірних горизонтальних та ієрархічних зв'язків із послідовним установами чотирьох типів відносин: а) система – середовище; б) система – підсистеми; в) система – структурні елементи; г) система – ієрархічні відносини і зв'язки між рівнями

(підсистемами) системи і між елементами); 3) системно-діяльнісний тип орієнтування, що забезпечує розведення знання конкретного і узагальненого, описового (емпіричного) і пояснювального (теоретичного) з наступним систематичним описом характеристик предметів і об'єктів за їх категоріями (об'єкти і процеси, їх властивості, склад, структура, відносини, зв'язки тощо), після чого аналізуються способи пояснення проаналізованих явищ.

Аналізуючи психологічні механізми теоретичного мислення, С. Маланов дійшов висновку, що перші два підходи є неповними [324, с. 156-158]. "Змістовне узагальнення" надає перевагу теоретичному пізнанню, ігноруючи емпіричне, теоретичні пояснення зводяться лише до одного їх типу, не аналізується предметна віднесеність теоретичного знання. Системно-структурний підхід не забезпечує розведення емпіричних та теоретичних знань, має певну відірваність від логіки пізнавальної діяльності та функціонального призначення знань. Навпаки системно-діяльнісний підхід більшою мірою узгоджується з логікою процесу наукового пізнання, логікою організації його результатів, а також дозволяє здійснити найбільш широке орієнтування в різноманітних емпіричних та теоретичних предметних галузях.

Саме тому ми будемо керуватися системно-діялісним підходом в розробленні теоретико-концептуальних засад розвитку критичного мислення. Теоретико-концептуальні засади ґрунтуються на певній моделі, причому їх ефективність залежить від адекватності моделі об'єкту досліджень. Почнемо з вихідної моделі – визначення змісту ключового поняття "критичне мислення". Тлумачень цього поняття настільки багато і настільки вони різні, що привести сукупність згадуваних ознак у струнку систему виявилось справою непростюю.

Засновник Інституту Критичного мислення М. Ліпман [312; 315] визначав критичне мислення як кваліфіковане (досвідчене, майстерне), відповідальне мислення, що виносить правильні судження, тому що (а) засноване на критеріях, (б) саме себе виправляє (самовдосконалюється) та (с) враховує контекст [645, с. 3]. В російському перекладі це мислення визначається як майстерне [312]. Результатом критичного мислення є судження [645, с. 1]. М. Ліпман наголошує: коли знання та досвід не просто передаються, а застосовуються на практиці, ми напевно ясно бачимо приклади судження. Слід взяти до уваги, – продовжує він, – гарні професіонали роблять гарні судження про свою галузь так само, як і про власну діяльність [645, с. 2].

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 [646, с. 7-25]. На його думку, школа надає менше стимулів для мислення, ніж домашнє оточення, тому відбувається згасання інтересу до навчання. Для виправлення ситуації він пропонував переорієнтувати навчальний процес з стандартної парадигми передачі готових знань на рефлексивну парадигму критичної практики. Основна відмінність навчання у рефлексивній парадигмі полягає в тому, що клас перетворюється на співтовариство дослідників, яке разом із вчителем міркує про світ, усвідомлюючи знання про нього як двозначне, невизначене та загадкове. Фокус освіти спрямований не на поглинання інформації, а на

осягнення внутрішніх відносин досліджуваних об'єктів [646, с. 7-25]. Навчання відбувається шляхом діалогу. На думку М. Ліпмана, учні повинні робити те саме, що і науковці, якщо ми хочемо навчити їх мислити самостійно. "Ми ж, – стверджує він, – навпаки, штовхаємо їх на вивчення кінцевих продуктів наукових відкриттів; відкидаємо самий процес і фіксуємо лише результати" [312]. Він переконаний, що коли проблема не прощупується самостійно, не зачіпає якісь інтереси або мотивації, так звана освіта перетворюється на шараду та пародію. Думки М. Ліпмана до певної міри є американським аналогом ідей вітчизняного проблемного навчання [138; 192; 278; 300; 302-308; 332; 333; 334], зокрема філософії освіти Е. Ільєнкова. Радянська школа, за влучним його висловлюванням, нагадувала школу кухарського мистецтва, в якій майбутніх поварів старанно навчають смакувати та поїдати готові страви, але навіть не дають учням заглянути до кухні, де ці страви готуються [216, с. 45].

М. Ліпман виділяє чотири етапи або кроки в критичному осмисленні практики: 1) критика практики своїх колег; 2) самокритика; 3) корекція практики інших; 4) самокорекція. "Рефлексія відносно практики, – стверджує він, – основа для створення більш досконалої практики, а остання, в свою чергу, буде збуджувати подальшу рефлексію і наступну корекцію практики" [646, с. 25]. Критичне мислення, на його думку, складається з навичок (обґрунтованого судження, розкриття альтернатив і можливостей, продуктивності у формуванні та сприйнятті ідей; всього він наводить 30 навичок), а також певних диспозицій (переконання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе – все це у комплексі М. Ліпман називає "відданість дослідницькому духу").

Отже, за М. Ліпманом, критичне мислення – це процес самостійного і 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. Критичне мислення складається з навичок та диспозицій: диспозиції не є навичками, але створюють готовність до їх застосування. Породжується критичне мислення проблемною ситуацією. Слід відзначити, що М. Ліпман створив доволі цілісну концепцію критичного мислення: визначив характеристики процесу (самостійне; само себе виправляє; враховує контекст); встановив складові (диспозиції та навички); визначив послідовність (етапи критики); з'ясував функцію (винесення судження); навів основні чинники виникнення (проблема та діалог); пояснив роль та значення (виховання професіонала та громадянина демократичного суспільства). Проте, на нашу думку, концепції не вистачає визначення рівнів мислення, та який саме рівень посідає критичне мислення, як воно співвідноситься з іншими видами мислення, зокрема практичним, теоретичним, емпіричним, творчим тощо. Хоча автор і пише про мислення "високого рівня", під яким має на увазі поєднання критичного та творчого мислення, проте проблема рівнів та ієрархії цих рівнів розглянута недостатньо. Також спостерігається певна абсолютизація критичного мислення і "мислення високого порядку", що породжує наступні

запитання: чи скрізь і завжди потрібне критичне мислення та "мислення високого порядку", а чи є навчальні ситуації, які потребують інших типів мислення? Або таке: а чи включає в себе "мислення високого порядку" мислення "нижчого порядку"? Якщо включає, то, що з себе уявляє "мислення нижчого порядку"? Відзначимо, М. Ліпман говорить про комплексне мислення, яке включає критичне та творче мислення, а також про прості форми мислення (процедурне та предметне мислення), поєднання яких утворює комплексне мислення. Однак все ж таки виділення "мислення високого порядку" передбачає наявність "мислення нижчого порядку", а отже і певну ієрархію, яка, на жаль, не розкрита.

Розглянемо підхід до поняття "критичне мислення" професора Д. Клустера (Хоуп-коледж, США). На його думку, критичне мислення відбувається, коли нові, уже зрозумілі ідеї перевіряються, оцінюються, розвиваються й застосовуються. Він виділяє п'ять ознак критичного мислення: 1) критичне мислення – це мислення самостійне – це перша і найважливіша характеристика; 2) інформація є відправним, але в жодному разі не кінцевим пунктом критичного мислення; 3) критичне мислення починається з формулювання запитань, з'ясування проблем, які слід розв'язати; 4) критичне мислення прагне до переконливої аргументації; 5) критичне мислення є мисленням соціальним (будь-яка думка перевіряється і відточується, коли нею діляться з іншими) [242]. Концепція Д. Клустера має більш описовий, ніж пояснювальний характер: увага зосереджується на характеристиках процесу (самостійне, оцінювальне та соціальне), а також на етапах (аналіз інформації, формулювання запитань, обговорення результату дослідження). Основне призначення критичного мислення – розвиток і застосування ідей. За межами концепції залишається генеза критичного мислення, його інструменти (склад), а також структурні зв'язки між елементами критичного мислення.

Р. Пауль вважає, що критичне мислення можна визначати різноманітними шляхами, які не суперечать один одному, проте запропонував таке робоче визначення: "Критичне мислення – це мислення про мислення, коли ви розмірковуєте з метою вдосконалити своє мислення" [554, с. 20]. Він наголошує на вирішальному значенні двох моментів: 1) критичне мислення тягне за собою самовдосконалення; 2) спирається на використання стандартів коректної оцінки розумового процесу. Тобто критичне мислення – це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів [554, с. 20]. В своїй книзі "Критичне мислення..." Р. Пауль надає таке визначення: "Критичне мислення є дисциплінованим, таким, що самокерується, демонструє досконалість відповідно до особливого способу або галузі думки. Включає дві форми: якщо дисциплінованість слугує інтересам окремого індивіда або групи, ігноруючи інших відповідних людей або групи, це софістичне або слабе критичне мислення; а якщо дисциплінованість враховує інтереси різноманітних людей або груп – це є досконале або сильне критичне мислення" [651, с. 51]. Отже, автор наголошує на важливості соціального аспекту критичного мислення, він також виділяє такі його виміри: 1) риси досконалої думки; 2) елементи думки;

3) сфера думки [651, с. 51-54]. Його модель розвитку критичного мислення активно впроваджується в навчальний процес американських коледжів [654].

Р. Пауль важливе місце в своїй концепції приділяє затребуваності такого типу мислення особливостями інформаційного суспільства, яке характеризується змінами, що прискорюються. Інформація набуває якісно нових функцій, які можна порівняти з базисними функціями землеволодіння в Середньовіччі або капіталу в Новий час. Інформаційна революція містить вагому антропологічну складову, що передбачає удосконалення не лише техніки та технологій, але й людини, передусім її мислення. В недалекому майбутньому, передбачає Р. Пауль, 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 автор, потребує постійного вдосконалення навичок мислення. Це так би мовити перша вагома причина, чому слід навчати критичного мислення.

Друга причина – критичне мислення – це вагомий чинник існування і формування демократичного суспільства, оскільки в демократичному суспільстві на перше місце виходить здібність та готовність оцінювати ситуацію критично. Оскільки цивілізований спір – природній спосіб відносин двох або більшого числа вільних особистостей щодо питань із сфери перетину їхніх інтересів, остільки критичне мислення виявляється необхідною умовою досягнення успіху у вільному демократичному суспільстві.

Трактування Р. Паулем поняття "критичне мислення" є векторним та контурним: зазначається найсуттєвіша властивість (самовдосконалення мислення), основний засіб (стандарт), а також функція (обробка інформації). Таке трактування критичного мислення, по суті, означає рефлексію, суть якої відомий німецький дослідник проблем мислення Д. Дьорнер сформулював так: "Рефлексія – це здібність думати про своє власне мислення з метою його вдосконалення" [100, с. 25]. Дійсно, в своїх працях Д. Дьорнер розглядав проблему здатності людського мислення розв'язувати складні проблеми. Основний висновок автора полягає в тому, що в інформаційну епоху ми вступили з мисленням доісторичних часів, яке здатне розв'язувати прості поточні справи, в той час як проблеми сучасного світу дуже складні та вимагають стратегічного мислення – мислення, яке здатне враховувати багато чинників та їхні складні взаємозв'язки [168]. Підхід Р. Пауля вимагає значних доопрацювань, оскільки невизначеними залишаються складові критичного мислення, його структура, найсуттєвіші зв'язки й відносини всередині системи та з іншими системами, а також надсистемою. Відзначимо, у своїй праці "Критичне мислення: що необхідно кожній людині аби вижити у світі, що швидко змінюється" він більш детально розглядає елементи критичного мислення [651].

На думку Д. Халперн, фахівці в галузі психології та суміжних наук запропонували декілька визначень близьких одне до одного, проте пропонує лаконічне визначення, яке, на її думку, відбиває суть ідеї: "Критичне мислення – це використання когнітивних технік або стратегій, які збільшують імовірність

отримання бажаного кінцевого результату" [589, с. 22]. Вона наголошує, що таке мислення характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, а використовується для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень. При цьому важливе значення, як вона вважає, має врахування контексту: "Той, хто міркує, використовує навички, які обґрунтовані та ефективні для конкретної ситуації та типу розв'язуваної задачі" [589, с. 22]. В своєму визначенні авторка наводить характеристики критичного мислення (контрольованість, обґрунтованість та цілеспрямованість), зазначає його функцію (розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісна оцінка та ухвалення рішень), міститься натяк на склад (когнітивні техніки). Проте, поза увагою залишається структура, відносини та зв'язки між складовими критичного мислення. Основні розділи книги Д. Халперн дозволяють судити про склад критичного мислення: запам'ятовування, зв'язок між мисленням та мовою; логічні розмірковування; аналіз аргументації, перевірка гіпотез, розуміння законів імовірності, ухвалення рішень, навички розв'язування задач та творче мислення. Із такого переліку видно, що критичне мислення інтерпретується доволі широко, можна навіть стверджувати, що, по суті, йде мова про "мислення високого порядку". Подібне інтерпретування зустрічається і у М. Ліпмана, який від розгляду критичного мислення переходить до так званого "мислення високого порядку". Отже, спостерігається тенденція (ми її простежимо й далі) до використання поняття "критичне мислення" як назви для мислення більш високого порядку.

Таким чином, проаналізувавши концептуальні підходи найбільш відомих теоретиків критичного мислення, далі розглянемо як зарубіжні, так і вітчизняні тлумачення та практичні напрацювання з проблеми. Приміром, Н. Дауд і З. Хусін стверджують, що існує багато визначень критичного мислення, проте всі єдині в одному: критичне мислення – це свідомі зусилля з визначення того, які твердження слід вважати правильними, а які – ні [637]. Основне призначення критичного мислення, на їхню думку, це – розвиток здатності студентів самостійно оцінювати інформацію і формулювати раціональні аргументи. Автори приєднуються до думки Корнелла, який розробив тест на критичне мислення, що перевіряє наявність таких здібностей: 1) здібність до індуктивного мислення; 2) здібність до дедуктивного мислення; 3) здібність оцінювати правдоподібність тверджень; 4) здібність виділяти припущення в аргументації.

Ф. Станкато в унісон Н. Дауду і З. Хусіну зазначає, що критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем [658]. Він наголошує, що критичне мислення є засобом визначення цінності ідеї, процес без можливості єдиного рішення. Фундаментальним для критичного мислення Ф. Станкато вважає відкритість до суперечності та протилежних точок зору. Без суперечності, на його думку, неможливо отримати нове знання, більше того нестача суперечності свідчить про самовдоволення та відсутність реалістичних альтернатив до існуючих обставин.

Підсумовуючи розгляд позицій цих авторів, зазначимо, що Н. Дауд та З. Хусін імпліцитно, а Ф. Станкато експліцитно правильно звернули увагу на пусковий механізм критичного мислення – це суперечність, саме суперечлива ситуація, що вимагає вибору, є тим поштовхом, без якого не може відбутися процес критичного розмірковування. З цього приводу російський філософ освіти Ф. Михайлов зауважував: "Людина лише тоді й мислить, коли оцінює об'єктивну внутрішню конфліктність обставин життя і намічає план своїх дій, що розв'язують усвідомлений конфлікт" [357, с. 30]. Дж. Д'юї ту саму думку формулює в інший спосіб: "...початок мислення знаходиться в певному утрудненні, збентеженні або сумніві. Мислення не є випадком самозагорання; воно не виникає на ґрунті загальних принципів" [183, с. 15]. "Якщо утруднення дано, то наступним кроком є думка про якийсь вихід, – продовжує він, – розробка плану або проекту спроби, розмірковування про якусь теорію, яка з'ясує особливості положення, розгляд якого-небудь розв'язку проблеми" [183, с. 15]. Але це ще не критичне мислення: "...якщо думка, що виникла, одразу приймається, то перед нами не критичне мислення, мінімум рефлексії" [183, с. 15]. Лише ґрунтовне обмірковування, на думку Дж. Д'юї, є критичним мисленням, з пошуком додаткових даних, які розвинуть думку, та або підтвердять її, або зроблять очевидною її безглуздість та непридатність [183, с. 15].

Отже, ми виходимо на іншу важливу властивість критичного мислення – цілеспрямованість. Про це побіжно говорилось у Д. Халперн. Але постає важливе питання: що робить мислення цілеспрямованим? "Доцільну діяльність, – читаємо у Ф. Михайлова, – може здійснювати лише індивід, здатний відрізнити себе від власної діяльності. Лише в такому випадку можливе ставлення до діяльності як процесу, що спрямовується, процесу, що відповідає меті. Більше того, саме цілеутворення є функцією здатності індивіда поглянути на свою діяльність з боку" [357, с. 26]. Отже, цілеспрямованість мислення є результатом рефлексії, тому й рефлексія є важливою складовою критичного мислення. Як відзначає Н. Шулдик, рефлексивність – це стиль мислення, якому "характерний більш уповільнений темп розв'язування" задачі з ретельним попереднім аналізом альтернативних об'єктів [618, с. 58]. Більш яскраво характеризує рефлексію Дж. Д'юї: "Прямий, негайний прояв або вираження імпульсивного устремління є пагубним для мислення. Лише тоді, коли імпульс до певної міри відштовхується, повертається назад, виникає рефлексія" [183, с. 54].

Ч.-К. Ченг детально розглянув структуру критичного мислення й виділив такі компоненти: 1) пізнавальні навички; 2) мотиваційні диспозиції (певні норми, приписи); 3) поведінкові звички; 4) ідеологічні переконання. Основними проявами критичного мислення, на його думку, є пошук правди та розуміння різноманітності. Ключова роль такого виду мислення – протистояння вірі, що не піддається жодному поясненню [634].

Деякі властивості та аспекти критичного мислення знаходили своє відбиття в публікаціях, що присвячувались або симультанному (цілісному, одночасному) мисленню, або метакогніціям. Це підтверджує думку про те, що

"критичне мислення" – це назва для процесів розмірковування "високого порядку". Приміром, П. Х'юстон присвятив свою розвідку симультанному мисленню – умінню сприймати парадокси, бачити протилежності у явищах і цілісно їх осмислювати [642]. Як ми вже з'ясували, суперечність є пусковим механізмом критичного мислення, а тепер, як бачимо, цілісне осмислення протилежностей утворює симультанне мислення. Відповідно, симультанне мислення є складовою критичного мислення. Нагально постає проблема класифікації видів мислення та створення певної ієрархії розумових процесів, що спробуємо зробити в теоретичній моделі розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Для того аби підкреслити нагальність цього, розглянемо більш детально проблему симультанного.

Відомий російський психофізіолог П. Анохін також вважав, що в науці найбільш плідним є так зване "симультанне" мислення, тобто таке мислення, за якого дослідник "повинен вести в умі одночасно декілька логічних ланцюжків, пам'ятати велику кількість різних фактів. Часто тільки при зіставленні декількох процесів може народитися істина" [18, с. 223]. Симультанний (у психології від латин. *simul* – в один і той же час) – термін, що означає практичну одночасність протікання певних психічних процесів, зважаючи на їх згорненість і автоматизованість. Приміром, симультанним є смислове сприйняття усної мови на рідній та іноземній мові перекладачем-синхроністом. Якщо людина недостатньо володіє іноземною мовою, процес смислового сприйняття і перекладу іноземної мови стає розгорнутим (сукцесивним). При деяких психопатологіях (приміром, афазії, акалькулії, амузії та ін.) в основі всіх порушень лежить розпад симультанного аналізу і синтезу [445, с. 700]. Виходить, що симультанне мислення передбачає певну автоматизацію й відповідно неусвідомленість, але критичне мислення визначається абсолютно протилежним чином – це цілковито свідоме мислення. Наявний парадокс. Як це узгодити? Спробуємо це зробити в нашій теоретичній моделі.

Незважаючи на те, що симультанне мислення передбачає певну автоматизованість, П. Х'юстон наголошує на важливості сприйняття парадоксу, зокрема по відношенню до себе: прийняття власної персональної ефективності разом з тим прагнення використати будь-який шанс для покращення себе. Подібне ставлення до себе, наголошує П. Х'юстон, розвивається тоді, коли педагог може навчити мислити поза категоріями "добрий" або "поганий", "свій" та "чужий", "прийнятий" та "ізгой". Відкриття того парадоксу, що можна бути гарною людиною, проте мати певні недоліки, бути сильним й в той же час в чомусь слабким, допомагає дітям розвинути багатопланове мислення. В іншому випадку ми формуємо ортодоксальне або догматичне мислення, яке породжує "тупе самовдоволення" та зупиняє розвиток. На думку автора, останнім часом простежується тенденція до спрощення моральних та інтелектуальних питань до простих чорно-білих кадрів. Але, як стверджує Д. Дьорнер, сучасні інтелектуальні та моральні проблеми надто складні та вимагають стратегічного мислення, яке здійснює багатфакторний аналіз і враховує складні взаємозв'язки та взаємовпливи [168]. Спрощений підхід до складних проблем сприяє формуванню спрощеного світорозуміння, яке має наслідком бажання

покарати тих, хто не поділяє цих спрощених висновків. Отже, важливим для педагога стає навчити учнів бачити відтінки явищ, приміром, підтримувати цілі певних історичних діячів, але бачити слабкість та недосконалість методів. Саме тому в сучасному навчальному процесі стає все більш важливим самому педагогу навчитися та навчити учнів неоднозначному ставленню до подій, умінню завжди бачити оборотну сторону явища. Що це є як не критичне мислення? Отже, проблема критичного мислення, на нашу думку, є багатоплановою і багаторівневою, у чому ми спробуємо розібратись пізніше.

Д. Мошман наголошує, що первинною метою освіти є сприяння інтелектуальному розвитку, а цього неможливо досягти, якщо не забезпечити інтелектуально вільного середовища, в якому заохочується розглядати, пропонувати та обговорювати різноманітні ідеї [650]. Відповідно завдання вчителя допомогти учням досягти метакогнітивного рівня мислення. Метакогніції, стверджує автор, – це знання безпосередньо відносно знання та контролю власних пізнавальних процесів. Метакогнітивний розвиток, на думку автора, включає такі компоненти: 1) розуміння методології та способів розмірковування, включаючи неформальну логіку; 2) розвиток принципів етики та самоконцепцій; 3) критичні розмірковування. Метакогнітивний розвиток починається з відображення реальності у висновках, далі проходить через методологічне знання відносно природи висновку, аргументу та логіки, потім відбувається координація в процесі віддзеркалення парадоксів та соціальної взаємодії. Подібне тлумачення метакогнітивного розвитку значною мірою співпадає із тлумаченням критичного мислення, яке базується на методологічних знаннях та оцінюванні (що передбачає опертя на цінності), до того ж критичне мислення теж характеризується контрольованістю і самоаналізом з метою самовдосконалення (самоконцепція). Д. Мошман говорить про розмірковування більш тонкі, ніж формально-логічні. Це означає врахування принципу багатозначності [266, с. 156-157], тобто контексту, що в критичному мисленні є однією із важливих засад.

П. Пінтрич відзначає, що освіта традиційно ставить акцент на фактичному, процедурному та концептуальному знанні учнів, саме ці типи знань оцінюються [653]. В той час, як вже доведено, метакогніції відповідають за розподіл інтелектуального ресурсу і без метакогнітивного знання навчання вельми проблематично. Автор наголошує, що акцент в нових освітніх технологіях робиться на обізнаність та відповідальність за власне пізнання та мислення. Учні, стверджує П. Пінтрич, стануть більш розвинутими, якщо збільшиться їх розмірковування відносно пізнання взагалі. На його думку, метакогніції складаються з двох компонентів: 1) знання про пізнання (знання стратегій учіння і мислення, знання щодо різних типів задач та культурних норм, самопізнання – знання про себе); 2) процеси контролю і регулювання пізнання. Обидва ці компоненти взаємодіють і розгортаються паралельно. Подібне тлумачення метакогнітивних процесів наводить й Б. Такман: "Метакогнітивні процеси – це процеси свідомого внутрішнього контролю за розумовою діяльністю... Метакогнітивні процеси охоплюють процеси, що допомагають людям навчатися, та процеси, що дозволяють їм дізнатися,

навчаються вони чи ні" [510, с. 178]. Якщо навчання не відбувається, то, стверджує Б. Такман, метакогнітивні процеси активізують інші процеси [510, с. 178]. Важлива роль метакогніцій, на думку П. Пінтрича, полягає в тому, що вони дозволяють учням усвідомити певні прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні, й відповідно, докладати зусиль для набуття та побудови нового знання. В протилежному випадку мало ймовірно, що вони будуть робити якісь зусилля, щоб набувати нових знань [653]. Ці ідеї перегукуються із міркуваннями академіка В. Зінченка: "Живе знання уявляє собою свого роду інтеграл (суперпозицію) різних видів знання: знання до знання, інституалізоване знання, знання про знання – та незнання: незнання свого незнання, знання про незнання" [208, с. 32-33]. Він переконаний, що "таке знання про незнання – не лише мотив до розширення та поглиблення знань про живе, але й перегорода безрозсудству, зухвалості, самовпевненості, гордині" [208, с. 33]. Про те саме пише і П. Пінтріч: потрібні такі викладачі, що здатні дати учням точні оцінки їхнього пізнання, не роздуваючи їхнє почуття самовдоволення [653].

Проведений аналіз тлумачень критичного мислення дозволяє зробити висновок, що його витoki сягають у філософію освіти Дж. Д'юї. Саме роботи Дж. Д'юї [181; 182 та ін.] багато в чому визначали напрямок педагогічної думки Америки в ХХ ст., й відповідно задавали вектор реформуванню американської школи [325]. Якщо уважно прочитати його працю "Педагогіка і психологія мислення" [183], то побачимо багато перегукувань між його трактуванням рефлексивного мислення і трактуваннями критичного мислення західними дослідниками. За Дж. Д'юї, "рефлексивне мислення – це активний, наполегливий і уважний розгляд думки або форми знання з урахуванням підстав, на яких воно ґрунтується та аналіз подальших висновків, до яких воно веде" [183, с. 10]. Рефлексія, стверджує він, – це упорядковане мислення, коли кожна нова думка визначає наступну, думки пов'язані [183, с. 7]; складовими цього процесу є: 1) стан невизначеності, коливання, сумніву; 2) процес пошуку або дослідження [183, с. 12]. Рефлексивне розмірковування проходить, за Дж. Д'юї, такі етапи: 1) мислення починається з утруднення (дилема, альтернативи) на шляху вироблення думки і призводить до встановлення мети, потреб у розв'язанні сумніву, є провідним чинником в процесі рефлексії; 2) формулювання запитання, на яке слід надати відповідь утворює певну мету, спрямовує потік думок по певному каналу; 3) кожний висновок оцінюється по відношенню до регулюючої мети, потреба розв'язати утруднення контролює дослідження [183, с. 14].

За змістом процес мислення, на думку Дж. Д'юї, – це приведення в систему матеріалу, щоб відкрити, що він означає і на що вказує. Він наводить таку яскраву аналогію: "Мислення так само не існує окремо від цієї організації матеріалу, як травлення не відбувається без засвоєння їжі" [183, с. 148]. Ця думка перегукується з ідеями, які розвивали вітчизняні дослідники мислення, зокрема Ю. Самарін, він відзначав: "...відбувається мислительна перебудова системи знань, що утворилася, проба, мислительна або дійова, нових поєднань в їх застосуванні до умов задачі й на основі такої проби закріплення нового

синтезу" [469, с. 486-487]. Таким чином, рефлексія, на думку Дж. Д'юї, неодмінно передбачає зважити, обміркувати, обговорити [183, с. 48]; процеси свідомого вибору та організації утворюють мислення [183, с. 126]. "Мислити, – стверджує Дж. Д'юї, – це означає певно пов'язати речі одну з іншою" [183, с. 48]. Характерним проявом мислення є організація фактів, які самі по собі ізольовані, фрагментарні, непов'язані [183, с. 65].

Все це, як стверджував Дж. Д'юї, утворює дисципліну розуму, а головне завдання виховання – розвинути цю дисципліну, тобто здатність успішного розумового руху та здатність до незалежних суджень (свободу розуму) [183, с. 53]. При цьому він наголошує на помилкових уявленнях вчителів щодо дисципліни розуму, під якою вони розуміють вишкіл, що обмежує інтелектуальну діяльність, створює механічну рутину або розумову пасивність та рабство [183, с. 53]. "Механічна виправка дає швидкий результат, але губить рефлексивну здібність", – констатує Дж. Д'юї [183, с. 44]. На його думку, дисциплінований розум – це самостійний розум, який у кожному конкретному випадку визначає ступінь проробки етапів, враховує помилки та минулий досвід [183, с. 65]. Отже, рефлексивне мислення для Дж. Д'юї – це мислення, яке самоорганізується, або, як би ми зараз сказали, це – синергетична модель мислення. В твердженнях Дж. Д'юї очевидно проглядаються ті ознаки, на яких наголошують сучасні західні дослідники критичного мислення: самостійність, свідомість, рефлексивність тощо.

"Чому важливо навчати рефлексивному мисленню?" – ось принципове питання, яке потребує вичерпної відповіді для Дж. Д'юї. В його розумінні свобода не може існувати без інтелектуальності: "Істинна свобода, говорячи стисло, інтелектуальна, вона базується на вихованій силі думки, на умінні "повертати речі з усіх боків", розумно дивиться на речі, судити, чи є в наявності потрібна для розв'язання кількість та якість доказів, а якщо ні, то де їх шукати" [183, с. 56]. Вільною людиною може стати, на його думку, завдяки розуму: "Якщо вчинки людини не управляються розумними висновками, то вони управляються нерозумними імпульсами..." [183, с. 56]. І продовжує: "Безперешкодно культивувати нерозумну зовнішню діяльність означає виховувати рабство, оскільки це кидає людину на свавілля бажань, почуттів та обставин" [183, с. 56].

Отже, ідеал Дж. Д'юї – вільний громадянин, а свобода немислима для нього без рефлексивного мислення, яке є самостійним, дисциплінованим (контрольованим), свідомим, таким, що вдосконалюється. Для цього необхідно створити відповідні умови навчання: ситуацію подиву [183, с. 29-30]; давати час на розмірковування [183, с. 34]; забезпечити відповідну культуру викладача [183, с. 41]; усунути ідеал правильної відповіді [171, с. 46], утруднення повинні оберігатися, а не усуватися [183, с. 54]; матеріал повинен подаватися як стимул, без догматичної завершеності та нерухомості [183, с. 156]; використовувати спонукальні запитання [183, с. 162]. Таким чином, можемо стверджувати, що ідея критичного мислення сягає своїм корінням в концепцію рефлексивного мислення Дж. Д'юї, а його тлумачення рефлексивного мислення ми зустрічаємо у сучасних західних дослідників критичного мислення у різних варіаціях та

розгалуженнях. Ядро концепції критичного мислення було закладене саме ідеєю рефлексивного мислення Дж. Д'юї.

Активно поширюються ідеї розвитку критичного мислення в Америці [638; 647; 648; 654-656; 663-667], його популяризація шляхом численних методичних розробок наприкінці минулого століття сприяли виникненню інтересу до нього у європейських країнах та інших країнах світу [317; 466; 585; 586; 587; 628; 629; 630; 633; 635; 636; 639; 640; 641; 643; 644; 649; 657; 660; 661; 662 та ін.], а також у нових незалежних державах [59; 104; 105; 194; 195; 210; 321; 330; 380; 381; 552; 553; 555; 556; 582; 596 та ін.].

В. Болотов і Дж. Спіро визначають критичне мислення як "здібність аналізувати інформацію з позиції логіки і особисто-психологічного підходу для того, аби застосувати отримані результати як до стандартних, так і не стандартних ситуацій, питань та проблем" [59, с. 70]. Вони наголошують, що цьому процесу внутрішньо притаманна відкритість до нових ідей, а саме критичне мислення розглядається як заміна комуністичної ідеології в освіті й полягає в здатності ставити нові, повні сенсу запитання, виробляти різноманітні аргументи, ухвалювати незалежні продумані рішення. За такого навчання матеріал уводиться не як описовий, а як такий, що містить реальну проблему, основним методами навчання виступають проблемні методи, помилки стають частиною навчального процесу і використовуються вчителем як засіб удосконалення мислення учнів.

І. Ільясов розглядає критичне мислення як мислення, що аналізує, оцінює і проблематизує [221, с. 50]. Він робить акцент на аналітичні, оцінювальні та проблемні компоненти, тобто окрім завдань на виконання прийомів мислення обов'язково пропонуються завдання на аналіз та оцінку правильності визначень і класифікацій тих чи тих понять, розмірковувань, доведень, імовірнісних суджень, питань і проблем, ухвалених рішень. Важливе місце, на його думку, посідають пізнавальні установки та ставлення – готовність планувати свою діяльність, гнучкість та відкритість, неприйняття догматизму, імпульсивності і крайнощів в рішеннях, конструктивність, наполегливість в розв'язанні проблем, готовність до виправлення своїх помилок, об'єктивність. В своїй розвідці І. Ільясов наголошує на тій обставині, що зміст навчання має містити перелік прийомів і знання про прийоми, про їх пізнавальні результати, про умови виконання і операції, за допомогою яких вони реалізуються. Все це має бути відбито у пам'ятках. Таким чином, він ставить завдання перед методистами – розробити типологію задач та пам'ятки з описом прийомів розумової діяльності.

Т. Власова характеризує критичне мислення як "активний процес пізнання і досягнення істинних знань" [95, с. 44]. До умінь критичного мислення вона відносить обдумування всіх "за" та "проти", уміння передбачувати наслідки ухваленого рішення, розглядання проблеми з різних точок зору, врахування різних думок. "Критично мисляча людина, – стверджує авторка, – не приймає догм і стереотипів. В основі цього мислення знаходиться робота з інформацією, осмислення її, зіставлення різних точок зору, оцінювання". Т. Власова розглядає приклади запитань, які сприятимуть

розвитку критичного мислення, та підсумовує: "Не обов'язково, щоб всі дійшли одностайності та завчили потрібний висновок. Важливо лише, щоб позиція була продумана, висновок аргументований".

І. Загашев та С. Заїр-Бек вважають, що критичне мислення означає мислення оцінювальне й рефлексивне [194, с. 45]. "Це відкрите мислення, – стверджують автори, – що не приймає догм, розвивається шляхом накладення нової інформації на особистий життєвий досвід" [194, с. 45]. Особливо наголошується не тій обставині, що не можливо встановити чіткої межі між критичним та творчим мисленням, проте відзначається, що критичне мислення є відправною точкою для розвитку творчого мислення.

В Україні вперше проблема критичного мислення почала розроблятися харківськими дослідниками О. Тягло [555], Т. Воропай [553]. Сьогодні в Харкові існує віртуальний центр критичного мислення (<http://www.ctuvc.org.ua>) [104; 105; 330 та ін.]. Ідея розвитку критичного мислення згодом розвивалась Кіровоградським державним педагогічним університетом [596; 321] та лабораторією суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України [415-423].

О. Тягло запропонував таке стисле визначення поняття "критичне мислення": "Якщо розум людини спрямований на аналіз розмірковувань з метою виявлення й усунення можливих помилок – своїх або опонента – можна говорити про критичне мислення" [552, с. 15]. Повний цикл критичного мислення, стверджує автор, включає чотири взаємообумовлених фази: аналіз – розуміння – оцінку – критику. Антиподом критичного мислення є наукоподібна догматика або софістична апологетика, тобто розмірковування, що мають на меті логічними засобами захистити хибні позиції або "спростувати" істинні. Опанування критичним мисленням, на думку О. Тягла, передбачає не просто вивчення типових помилок, а розвиток умінь і навичок ефективно застосовувати накоплені знання – спочатку через вивчення навчальних прикладів, а потім через самостійні тренування з виявлення, ідентифікації та подолання логічних помилок.

О. Пометун зазначає, що "критичне мислення виступає як нестандартне, що ґрунтується на можливості бачити й оцінювати альтернативи, пріоритети, визначати достовірність і доцільність фактів, явищ, подій" [421, с. 5]. Відзначається практична спрямованість цього типу мислення: "Це практичне мислення, яке за допомогою теоретичних знань дає можливість знайти, обрати та обґрунтувати необхідні рішення" [421, с. 5]. Наголошується на тій обставині, що критичне мислення є способом корекції й ліквідації помилок у процесі мислення. "Розвитку його, – стверджує О. Пометун, – сприяють уміння і навички аналізувати, синтезувати, порівнювати, поєднувати факти, робити обґрунтовані висновки" [421, с. 5]. До особливостей навчального процесу, побудованого на засадах критичного мислення, вона відносить такі: завдання, що потребують мислення вищого рівня; навчання як дослідження шляхом інтерактивної взаємодії; результатом навчання виступають власні судження учнів; оцінювання здійснюється із використанням зворотного зв'язку "учні–

вчитель"; опанування навичок оперування доводами та формулювання умовиводів; вмотивованість учнів для обговорення проблем [424, с. 8-9].

К. Баханов відзначає, що критичність мислення виявляється в здатності людини не піддаватися впливу чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них [35, с. 4]. "Людина с критичним розумом, – стверджує автор, – здатна вимогливо оцінювати свої думки, ретельно перевіряти рішення, зважувати всі аргументи "за" і проти", виявляючи тим самим самокритичне ставлення до своїх дій". Актуальність впровадження навчання критичного мислення пов'язана, як зазначає К. Баханов, з переходом до інформаційного суспільства, яке характеризується стрімким накопиченням різноманітної інформації та тією особливою роллю, що відграє інформація у різних галузях людського життя.

Т. Цигульська вживає термін "критичне творче мислення", під яким розуміє "здатність та прагнення оцінювати різні твердження і робити більш об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів; це здатність бачити упущення в аргументах, не піддаватися твердженням, які не мають достатніх підстав" [596, с. 27]. На її думку, критичне мислення передбачає ряд умінь та загальних моментів: ставити питання; чітко визначати проблему; досліджувати докази; аналізувати припущення, традиції, упередження; уникати емоційних пояснень; зважати на інші пояснення; бути терпимим до невизначеності [596, с. 28-34].

"Критичність мислення як індивідуальну особливість мисленнєвої діяльності людини, – стверджує М. Шеремет, – визначають ставлення людини до навколишнього життя, рівень усвідомлення його цінності, причин і сенсу того, що відбувається навколо" [609, с. 133]. Автор наголошує, що критичне мислення є багаторівневим явищем, оскільки в ньому відображаються морально-етичні наставляння, соціально-політичні риси, оцінний досвід, ціннісні орієнтири, знання людини, способи розумових і практичних дій. На думку автора, недоцільно закріпляти завдання розвивати критичне мислення лише за певною дисципліною, оскільки воно актуалізується у різних ситуаціях і стосовно різних об'єктів.

І. Авдєєва вважає, що критичне мислення пов'язане із самостійністю розуму, тобто умінням формувати і адекватно відстоювати власну думку, осмислювати досвід, вибудовувати ланцюг доказів, відчувати нерозривний зв'язок власних принципів і вчинків [2]. О. Белкіна-Ковальчук розуміє критичне мислення як "здатність людини (природну або сформовану) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, вміння бачити їх позитивні і негативні сторони, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій" [48, с. 17].

Л. Києнко-Романюк під критичним мисленням розуміє системне мислення, яке поєднує елементи логічного, наукового, образного, творчого та інших видів мислення та підпорядковане головному критерію – позиції особистості. Особливо вона виділяє категорію "моральне критичне мислення"

як різновид критичного мислення, в якому основним критерієм є громадянська позиція, ґрунтована на принципах загальнолюдських морально-етичних цінностей демократії, толерантності, співпраці тощо [239, с. 15].

Т. Хачумян, розкриваючи психолого-педагогічний аспект проблеми, визначає критичне мислення у вигляді чотирьох взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного (ставлення особистості до процесу пізнання), змістовного (знання, методологія, способи інтелектуальної та практичної діяльності), інтелектуально-процесуального (усвідомлений контроль за ходом розумових процесів) та емоційно-вольового (наполегливість та цілеспрямованість) [591]. Критичне мислення розглядається як особливий вид мислительної діяльності, характерними ознаками якого є: "вироблення стратегій прийняття правильних рішень у розв'язанні будь-яких завдань на основі здобуття, аналізу, опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних, перевірочних, контролюючих, оцінних), які виконуються стосовно будь-якого об'єкта чи явища, зокрема і власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок та поглядів, вияв власної позиції, об'єктивне оцінювання процесу і результатів як своєї, так і сторонньої діяльності" [592, с. 10].

О. Марченко пропонує такі ознаки критичного мислення на основі аналізу психолого-педагогічної літератури: "В основу критичного мислення покладена оцінна розумова діяльність особистості щодо вдосконалення процесу мислення, пошуку й виправлення помилок у власній і партнерській діяльності, аналіз власних думок, дій, вчинків, поведінки" [330, с. 27]. Згідно її дослідження більшість вітчизняних та зарубіжних науковців (зокрема І. Авдєєва, Ф. Фрумін [588], В. Євдокимов [434], Т. Олійник [387], О. Тягло, Д. Халперн, Т. Хачумян тощо.) вважають, що в педагогічному контексті критичне мислення слід розглядати як здатність тих, хто навчається, аналізувати навчальну інформацію, застосовувати отримані результати як в стандартних, так і в нестандартних ситуаціях, питаннях, проблемах [330, с. 27]. Критичне мислення визначається авторкою як оцінна констатувально-корегувальна розумова діяльність, спрямована на забезпечення її компетентності, здатності молодій людині до адекватних конструктивних змін в усіх сферах життєдіяльності, адекватної самооцінки, сталої критичної позиції в соціумі [330, с. 31].

Н. Вукіна, Н. Дементієвська, І. Сущенко відзначають, що "критичним називають таке мислення, що допомагає нам відрізнити те, що здається, від істини, факти від суджень [105, с. 15]. Також наголошується на оцінювальному компоненті (чи вдало вибрані джерела, чи добре ми проаналізували інформацію, чи правильні зробили з неї висновки, чи правильне рішення прийняли і т.д.), спрямованості мислення для одержання бажаного результату тощо [105, с. 14].

В. Конаржевська розглядає критичне мислення як "особливий вид розумової діяльності, характерними ознаками якого є вироблення стратегій прийняття рішень у вирішенні завдань, проблемних ситуацій на основі здобуття і опрацювання інформації; здійснення рефлексивних дій (аналітичних,

контрольованих, оцінних) стосовно будь-якого об'єкта чи явища, у тому числі власного процесу мислення; виважений аналіз різних думок і поглядів, виявлення власної позиції, об'єктивне оцінювання результатів як своєї, так і сторонньої діяльності" [254, с. 15].

Отже, в основі різних підходів до критичного мислення як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників знаходиться концепція рефлексивного мислення Дж. Д'юї, відповідно до якої це – активний, наполегливий і уважний розгляд думки або форми знання з урахуванням підстав, на яких воно ґрунтується, та аналіз подальших висновків, до яких воно веде. В педагогічному контексті критичне мислення розглядається як здатність учнів аналізувати інформацію, застосовувати набуті знання як у стандартних, так і нестандартних умовах. Напрацьовуються певні підходи та створюються окремі методичні прийоми навчання. Однак, виникає потреба у створенні теоретичної моделі розвитку критичного мислення старшокласників, а також дієвої методики навчання.

2.3. Теоретична модель розвитку критичного мислення

Під час роботи над створенням теоретичної моделі нами були опрацьовані праці когнітивних психологів та педагогів [3; 4; 5; 7; 11; 12; 29; 30; 40; 44; 45; 47; 53; 54; 60; 61; 64; 66; 71; 74-76; 78-80; 84; 86]; методистів та теоретиків науки [91-95; 101; 103; 106; 116; 159; 161; 162; 165; 173; 174; 201; 202; 205]; вітчизняних і зарубіжних науковців тощо [207; 219; 220; 226; 227; 247; 259; 279; 296; 309; 310; 311; 314; 319; 320; 336; 339; 340; 343; 344; 367; 374; 386; 388; 390; 392; 393; 402; 405; 406; 411; 428; 455; 457; 460; 492-494; 498; 500; 503; 504-507; 545; 565; 566; 568; 574; 575; 594; 595; 597; 598; 600; 603; 624]. Пропонуємо такі основні компоненти теоретичної моделі розвитку критичного мислення, які далі розвинемо та поглибимо:

1. *Властивості критичного мислення:* усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість.

2. *Склад критичного мислення:*

2.1. Знання:

- загальнометодологічні принципи (переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе);
- загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему; аналіз засобів та цілей);

2.2. Процедури:

- усвідомлювати проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями;

- доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі докази;
- знаходити контраргументи;
- помічати факти, що суперечать власній думці;
- обґрунтовувати;
- оцінювати, вибирати одну із багатьох альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов), використовуючи різні критерії;
- спростовувати (принцип фальсифікації);
- узагальнювати;
- будувати гіпотези;
- робити висновки.

3. *Функція критичного мислення*: вирішення практичних завдань – розв’язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісна оцінка та ухвалення рішень.

4. *Генезис критичного мислення*: виникненню та розвитку критичного мислення сприяє низка чинників, кожний з яких може бути пусковим механізмом, але повноцінне протікання процесу забезпечується повним комплексом умов, в який входять:

- 4.1. мотивація навчання шляхом створення проблемної ситуації;
- 4.2. ознайомлення учнів з правилами критичного розмірковування;
- 4.3. зміст історичних курсів, поданий розв’язуванням проблемних задач, що поступово ускладнюються;
- 4.4. систематичне створення для учнів ситуацій вибору шляхом проблемних методів навчання;
- 4.5. діалог у процесі розв’язування ситуацій вибору шляхом інтерактивних форм навчання;
- 4.6. поєднання методу контролю досягнень учнів з наступною груповою та індивідуальною рефлексією (аналіз і критика, самоаналіз і самокритика);
- 4.7. демократичний стиль спілкування, який надає учню право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок.

Розглянемо детально кожне положення запропонованої системи: властивості, склад, функцію, генезис.

Властивості. Системотвірною властивістю є усвідомленість, оскільки найсуттєвішою рисою критичного мислення є високий ступінь усвідомленості власних розумових дій, пильна увага до них. Без усвідомленості не може бути справжньої самостійності, рефлексивності (самоаналізу), цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості. Усвідомленість уможливорює реалізацію інших властивостей критичного мислення, які спираються на неї та витікають з неї. Ф. Михайлов стверджував: "Усвідомлення – завжди рух та пошук нових проблем, вихід за рамки уявлень, що склалися. Тому усвідомити необхідність – значить усвідомити проблему, усвідомити суперечність, що знаходиться в основі проблеми, переконатися в необхідності її

розв'язання, шукати такий спосіб зміни обставин, який розв'яже дану суперечність. А це означає по-новому побачити майбутнє, сформулювати мету своїх дій" [357, с. 31]. Усвідомленість робить людину вільною, дозволяє конструювати майбутнє в доцільній діяльності, що будується за мірою людини – ідеальною метою. Отже, свобода починається з творчості. Вільна дія – це не свобода від причин, а свобода від підкорення обставинам, це діяльна активність людини, що змінює обставини відповідно до ідеальної мети. "В дійсності, – стверджує Ф. Михайлов, – людина тільки тоді й мислить, коли на ділі та на словах оцінює об'єктивну внутрішню конфліктність обставин життя і намічає план своїх дій, що розв'язують усвідомлений конфлікт" [357, с. 30-31]. Отже, усвідомлення є початком мислення, цілеспрямованості, самостійності та творчості, одним словом, свободи. Життєдіяльність невільної людини повністю підкорена обставинам, в той час як вільна людина усвідомлює необхідність цілеспрямованої зміни обставин, своїх способів діяльності, своїх знань, умінь і навичок, своїх потреб і здібностей – переробки самого себе [357, с. 31]. Таким чином, усвідомлення призводить до рефлексивності, контрольованості та самоорганізації.

У свою чергу вільна діяльність – це вільний пошук більш загальної точки зору, відмова від власних умінь та навичок, критика усталених переконань и при всьому цьому опертя на розвинуту загальнолюдську культуру. Вихід за межі того, що визначено причинами та умовами, а також відповідно до них усвідомленою метою, – це і є дійсно вільна і лише тому творча дія. Але для того, аби здійснити таку дію, слід знайти, створити і нові способи діяльності, нові форми спілкування, а це, крім усього іншого, означає знайти, створити в собі людину. Отже, вихід за межі заданої проблеми (проблемної ситуації діяльності та спілкування) завжди є переробкою самого себе, відмова від себе "старого", конструювання себе "нового".

І. Лернер, характеризуючи змістовний бік мислення (знання) відзначав, що усвідомленість знань особистістю втілюється в розумінні їхніх зв'язків і шляхів отримання, в умінні доводити, в розумінні принципу дії зв'язків і механізму їх становлення [301, с. 34]. Отже, усвідомленість становить фундамент критичного мислення, вона дозволяє простежити зв'язки та підстави знань, шляхи їх отримання, основа усвідомленості – це методологічні знання (знання про знання). "Свідомий характер застосування методів наукового пізнання, – наголошує С. Щерба, – є необхідною умовою ефективного осягнення дійсності. Такого характеру пізнанню надає методологія..." [621, с. 3].

Усвідомленість проявляється: 1) в розумінні характеру (рядоположності або підпорядкованості) зв'язків між знаннями; 2) в розрізненні суттєвих та несуттєвих зв'язків; 3) в розумінні механізму становлення та прояву цих зв'язків; 4) в розумінні підстав засвоєних знань (їх обґрунтованість); 5) в розумінні способів отримання знань; 6) в засвоєнні сфери та способів застосування знань; 7) в розумінні принципів, що знаходяться в основі цих способів застосування.

Усвідомленість виявляється: 1) в інтерпретації знань – зміненні порядку викладу при збереженні зв'язків між окремими його фрагментами, перебудові викладу в залежності від його мети, виокремленні необхідної частини цілісного знання для відповіді на певні запитання; 2) в групуванні та систематизації знань – приведення в систему розрізнених фактів, встановлення зв'язків між ними, отримання висновків; 3) в самостійному застосуванні знань у варіативних (за зразком) чи нестандартних ситуаціях (творча діяльність). Усвідомленість характеризується не лише правильним розв'язанням задачі, але й умінням адекватно пояснити свої дії: якщо при правильному розв'язанні наявне адекватне пояснення, значить, сформована дія свідомо й розумна; якщо адекватного пояснення немає, то дія несвідомо [119, с. 126]. Як наголошував Т. Габай: "Всяка свідомо дія розумна, але не всяка розумна дія свідомо" [119, с. 127]. П. Гальперін з цього приводу зауважував: "Дії, відібрані лише за результатом, не завжди орієнтовані на свої об'єктивні умови – не обов'язково є розумними" [366, с. 136].

Усвідомленість має складні зв'язки з іншими якостями мислення в цілому та знань зокрема. Приміром, І. Лернер наголошує, що глибина та систематичність знань необхідні для усвідомленості, оперативність складає важливу умову прояву усвідомленості, в свою чергу гнучкість, узагальненість, конкретність, згорнутість та розгорнутість становлять форму усвідомленості.

Розгляд проблеми переконливо продемонстрував, що усвідомленість породжує самостійність, яка характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не користуючись допомогою інших людей. "Свобода, – стверджував Дж. Д'юї, – не полягає в підтримці безперервної та безперешкодної зовнішньої діяльності, але є чимсь досягнутим шляхом боротьби, особистого розмірковування, виходом із утруднень, що перешкоджають безпосередньому достатку та довільному успіху" [183, с. 54]. Самостійність мислення, як відзначає С. Максименко, спирається на знання та досвід інших людей, але передбачає творчий підхід до пізнання дійсності, знаходження нових, власних шляхів і способів розв'язання пізнавальних та інших проблем [323, с. 214]. "Самостійність людини, – стверджує О. Петунін, – це риса особистості, що проявляється в умінні здобувати нові знання, оволодівати новими методами пізнавальної та практичної діяльності, а також використовувати їх для розв'язування на підставі вольових зусиль будь-яких життєвих проблем" [404, с. 66].

Отже, самостійність породжує, з одного боку, рефлексивність, з іншого, – цілеспрямованість. Творчий підхід передбачає вихід за рамки успадкованого досвіду, що можливо лише завдяки критичному, рефлексивному ставленню до власної діяльності [357, с. 28]. Рефлексувати – це означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом [577, с. 389], а тому й впливати на самого себе [21, с. 49], це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів і станів [443, с. 340]. Рефлексія (від латинського reflexio – звернення назад) – форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення власних дій та їхніх законів (надзвичайно потрібна для розумового виховання, оскільки сприяє усвідомленню власних почуттів, думок та дій) [395,

с. 239]; принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення і усвідомлення власних форм та передумов; предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання; діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню будову і специфіку світу людини [355, с. 555].

Г. Щедровицький, розглядаючи рефлексію в контексті діяльності, виділяв два найбільш важливих аспекти: "1) зображення рефлексії як *процесу* і *особливої структури* в діяльності та 2) визначення рефлексії як *принципу розгортання схем діяльності*; останнє передбачає, з одного боку, формулювання відповідних формальних правил, що керують конструюванням моделей теорії діяльності, а з іншого – представлення самої рефлексії як механізму і закономірності природного розвитку самої діяльності" [619, с. 487]. Отже, рефлексія є складовою діяльності й одночасно виконує організуючі функції по відношенню до діяльності, конструє її. Г. Щедровицький слідом за К. Марксом вважає, що ключ до пояснення всіх форм самосвідомості слід шукати у чиннику кооперації [619, с. 488]. Можемо стверджувати, що рефлексія породжується внаслідок діяльнісного спілкування.

Рефлексія має два виміри: 1) самопізнання, самопостереження, тобто розмірковування над самим собою, своєю практичною та інтелектуальною діяльністю, в процесі якої відбувається пошук відповідей на запитання: "Що я роблю? Як? Чому?"; 2) розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання (теоретична рефлексія) [81, с. 8]. Саме теоретична рефлексія дозволила Г. Галілею піддати критиці аристотелівські погляди на світ. Теорія відносності А. Ейнштейна висвітлила такі приховані передумови класичної механіки, які не були ясні навіть для самих її творців [81, с. 8]. Рефлексія дозволила цим науковцям завдяки критиці та оцінці зробити наукові відкриття.

С позицій діяльнісного підходу рефлексія – це система орієнтування дій – "орієнтування в способі орієнтування". В рефлексії людина обіймає дві позиції почергово або одночасно: 1) позиція виконуючого дії (характеризується центрованістю на результаті); 2) позиція спостерігача за собою з боку – пізнання та контроль своїх дій, думок, переживань тощо (орієнтування в перетворенні себе) [324, с. 120]. Важливою характеристикою рефлексивних дій є орієнтування суб'єкта у самому собі, співвідносячи себе з іншими та ідеалом. Отже, суб'єкт усвідомлює свою об'єктивно предметну або внутрішньо сконструйовану позицію по відношенню до певної дії або вчинку, а також усвідомлює свої можливості та здібності. Як зазначав Р. Стернберг, люди з інтелектом успіху отримують вигоду від своїх розумових здібностей, спрямовуючи їх на компенсацію і коректування своїх слабких сторін [617, с. 33]. Оскільки виховання – це самозміна, то й рефлексія є необхідною передумовою розвитку мислення й особистості в цілому, і в решті-решт, життєвого успіху.

Опертя на певну позицію, яка здійснює контроль дій, не завжди усвідомлюється – це нижчий рівень рефлексії; усвідомлення ж суб'єктом підстав і переваг своїх рефлексивних позицій є переходом на більш високий рівень рефлексії. Рефлексія розвивається від контролю за діями (орієнтування по відношенню до результату) до контролю за власними емоціями і

пізнавальними процесами (орієнтування в своїх здібностях; знаннях, уміннях, навичках; цінностях; переконаннях тощо). Має два рівні: 1) усвідомлюється орієнтування у виконанні дії; 2) усвідомлюється орієнтування в певному способі контролю за його виконанням – контроль з певних усвідомлюваних позицій [324, с. 123]. Сукупність способів орієнтування утворюють "образ світу". В навчальній діяльності рефлексія виконує метапізнавальну функцію – функцію пізнання суб'єктом своїх власних пізнавальних дій та забезпечує контроль за протіканням пізнавальних дій. В залежності від ступеня узагальненості виділяють три рівні рефлексії: 1) рефлексія конкретно-специфічних прийомів пізнання; 2) рефлексія предметно-специфічних прийомів пізнання; 3) рефлексія загальних прийомів пізнання (прийоми теоретичного та емпіричного мислення) [324, с. 171].

Отже, рефлексивність передбачає звернення уваги на саме мислення та його результати, а це передбачає критику. Рефлексія без критики неможлива, як неможливий самоаналіз без аналізу. Критичність – це властивість здорового мислення: якщо критичність відсутня, в медичній психології говорять про наявність патології (так звана третя форма – порушення цілеспрямованості мислення) [542, с. 258-259]. Критичність мислення, як стверджує С. Максименко, виявляється у здатності об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища або факту, виявляти цінне та помилкове в них; в оцінці власних думок, в ретельній перевірці рішень, в зважуванні усіх аргументів "за" та "проти", в незалежності від думок інших [323, с. 214]. Ключовий момент критичності мислення – це оцінка, а вона завжди здійснюється відповідно до критеріїв. Приміром, оцінка досягнень учнів здійснюється відповідно до державних критеріїв, так само оцінка індивідом явищ дійсності, власних думок та рішень також здійснюється відповідно до критеріїв. Які це критерії? Задані чи самостійно обрані? Усвідомлені чи неусвідомлені? Оскільки усвідомленість і самостійність є суттєвими ознаками критичного мислення, то, звісно, критичний мислитель усвідомлює критерії, якими послуговується, здатний їх самостійно обирати. Критичність мислення передбачає співвіднесення реальності з системою цінностей – "світом належного" [257, с. 19]. Життєдіяльність людини створила певну ієрархію цінностей, на вершині якої знаходиться людське життя, трішки нижче найвищі цінності людського життя: Добро, Краса, Істина, Справедливість. Під оцінною діяльністю суб'єкта розуміють активну форму вираження його ставлення до об'єкта [607; 610]. Критичність мислення передбачає оцінку, а оцінка передбачає співвіднесення реальності з певним ідеалом (стандартом) та визначення ступеня відповідності реальності стандарту. Як наслідок такої оцінки розробляється план дій для приведення у відповідність цих двох речей. "Критичність, – стверджує Ю. Самарін, – це теж результат узагальненого досвіду людини – вдач і особливо невдач (своїх та чужих), аналіз і узагальнення причин невдач" [469, с. 484]. Отже, критичність тягне за собою самоорганізацію мислення, що є вкрай важливим. Розумова праця така, – стверджував Е. Утлик, – що її методи, її навички слід удосконалювати постійно" [567, с. 104].

На думку С. Щерби, критичність неодмінна супутниця творчості [621, с. 6], критичне мислення обов'язково є продуктивним [621, с. 5]. Розглядаючи властивості критичного мислення, на цій обставині наголошує й Т. Цигульська, вона навіть називає його *критичне творче мислення* [596, с. 27; 380]. Про це стверджує й президент Асоціації кіноосвіти і медіапедагогіки А. Федоров: "Однак провести чітку межу між критичним і творчим мисленням складно" [573, с. 44]. Цю особливість відзначають І. Загашев та С. Заїр-Бек: "Критичне і творче мислення розвивають у синтезі, взаємообумовлено" [194, с. 45]. Можна стверджувати, що визнання творчості як складової критичного мислення є загальноновизнаним положенням.

Рефлексія міцно пов'язана з цілеспрямованістю. "Цілеспрямовану діяльність, – стверджує Ф. Михайлов, – може здійснювати лише індивід, здатний відрізнити себе від власної діяльності. Лише в такому випадку можливе ставлення до діяльності як до процесу, що направляється, що відповідає меті" [357, с. 26]. Він підсумовує: "Більше того, цілеутворення є функція здатності індивіда поглянути на свою діяльність з боку" [357, с. 26]. Цілеспрямованість щільно пов'язана із критичністю, однією із форм порушення цілеспрямованості мислення медична психологія вважає саме відсутність критичності, оскільки цілеспрямованість – це прагнення до ідеалу, що передбачає оцінку і критику [542, с. 258-259]. Г. Щедровицький, аналізуючи ситуацію, коли людина не може досягти своєї мети і виконати певну діяльність, задаючись питанням "чому?", стверджує: ".. в усіх випадках, щоб отримати подібний опис уже здійснених діяльностей, розглядуваний нами індивід..., мусить вийти із своєї колишньої позиції діяча і перейти в нову позицію – зовнішню, як по відношенню до колишніх, уже виконаних діяльностей, так і по відношенню до майбутньої, проєктованої діяльності. Це і буде тим, що ми називаємо *рефлексивним виходом*; нова позиція діяча, що характеризується відносно його минулої позиції, буде називатися "рефлексивною позицією", а знання, вироблені в ній, будуть "рефлексивними знаннями", оскільки вони беруться відносно знань, вироблених в першій позиції" [619, с. 490].

Рефлексія також породжує обґрунтованість, оскільки розглядає форми мислення та його підстави, виявляє межі достовірності та застосування шляхом критичного аналізу знання та методів пізнання. Ще одним наслідком рефлексії є контрольованість мислення. Пильна увага до процесу розмірковування та співвіднесення його з цілями, цінностями та нормами і є контролем. Контроль в свою чергу породжує самоорганізацію, самозміну. Згадаймо: рефлексувати – це означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом [577, с. 389], а тому й впливати на самого себе [22, с. 49].

Отже, усвідомленість мислення породжує самостійність та рефлексивність, що у свою чергу призводить до цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості мислення.

Склад. Мислення в процесі пізнання історії має кілька рівнів: 1) загальне мислення; 2) історичне мислення; 3) критичне мислення. Кожний наступний рівень включає попередній: загальне мислення – це загальний процес обробки інформації; 2) історичне мислення – це процес обробки історичної інформації

за допомогою методів історичного дослідження, збагачений історичними та методологічними знаннями; 3) критичне мислення – це процес контролю за перебігом загального та історичного мислення, їх вдосконалення. Загальне мислення має два основні блоки: 1) змістовний; 2) операційний [384, с. 241-246]. Змістовними компонентами мислення виступають уявлення (образи) та поняття (сукупність суджень). Знання, отримані в результаті чуттєвого пізнання, існують у свідомості людини у вигляді уявлень. А ті знання, що отримані внаслідок логічного пізнання, існують у вигляді понять. Основними відмінностями між уявленнями та поняттями, по-перше, є те, що уявлення – це завжди образ, а поняття – це думка, втілена у слові; по-друге, уявлення містить як суттєві, так і несуттєві ознаки, поняття ж концентрує значущі та суттєві ознаки.

До операційних компонентів мислення відносять такі базові логічні операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація. Кожна з цих логічних операцій виконує свою важливу функцію у процесі пізнання й знаходиться у складному взаємозв'язку з іншими операціями. Так, аналіз дозволяє розділити ціле на частини; синтез слугує засобом поєднання окремих елементів у єдине ціле; порівняння дозволяє установити схожість та відмінність окремих об'єктів; абстрагування забезпечує виокремлення одних ознак й відволікання від інших; узагальнення є засобом об'єднання предметів або явищ за їхніми суттєвими ознаками; класифікація дозволяє здійснити поділ предметів за певними ознаками; систематизація забезпечує поділ та подальше об'єднання, але не окремих об'єктів, а їхніх груп та класів.

Це базова характеристика мислення. Історичне мислення включає цю основу, але додається специфічний зміст та методи [521]. Кожна предметна галузь має свою специфіку: природні та суспільні явища мають різні закономірності розвитку, вимагають різних підходів до їхнього аналізу та вивчення. Отже, загальнопсихологічне тлумачення процесу мислення є правильним, але недостатнім для розуміння того, як протікає розумовий процес в кожній окремій предметній царині. І. Лернер підкреслював, що історичне мислення є сплавом загальних норм правильного мислення, діалектично усвідомленого предметного змісту історії, установки на використання розуміння історії, її закономірностей як методології пізнання та способів дій, специфічних для пізнання історико-соціальних явищ [307, с. 21].

Таким чином, історичне мислення використовує специфічні як змістовні (історичні), так і методологічні поняття (принципи пізнання або установки), які властиві суто історичній науці. А також оперує специфічними методами пізнання, які, безумовно, можна розкласти на базові логічні операції, але від цього вони не втрачають своєї унікальної властивості суто історичних методів дослідження. Наприклад, до найважливіших методологічних принципів, що учні мають засвоїти на уроках історії, можна віднести: об'єктивність, історизм, соціальний підхід, множинність підходів (або мультиперспективність). Принцип об'єктивності передбачає обов'язкове розглядання історичної реальності в цілому, незалежно від бажань, уподобань, установок суб'єкта,

розглядати кожне явище в його різноманітності та суперечливості. Принцип історизму вимагає вивчення будь-якого історичного явища з точки зору того, коли, де, унаслідок яких причин це явище виникло, яким воно було спочатку і яким чином розвивалося у зв'язку із зміною загальної обстановки і внутрішнього змісту, як змінювалась його роль, які оцінки йому давалися на тому чи іншому етапі, яким воно стало зараз, що можна сказати про перспективи його розвитку. Соціальний підхід передбачає врахування певних соціальних інтересів, всієї сукупності соціальних відносин. Важливим є принцип множинності підходів до розгляду історичного процесу: цивілізаційного, формаційного, культурологічного, соціального та ін.

До основних методів історичного пізнання відносяться: порівняльно-історичний метод; метод аналогій; статистичний метод (вибірковий, груповий та ін.); установлення причин за наслідками; визначення цілей людей і груп за їхніми діями і наслідками цих дій; визначення зародку за зрілими формами (історико-генетичний метод); метод зворотних висновків (визначення минулого за існуючими пережитками); узагальнення формул, тобто свідочств, пам'яток звичаєвого і писаного права, анкет, що характеризують масовість того чи іншого явища; реконструкція цілого за його частиною; визначення рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури; лінгвістичний метод.

Таким чином, особливість історичного мислення, як і будь-якого іншого предметного мислення, визначається, по-перше, специфікою предметної галузі, яка відбивається у відповідних поняттях; по-друге, специфікою певних установок та методологічних підходів до вивчення цієї предметної галузі; по-третє, спеціальними методами дослідження, що визначаються та спираються на особливості як предметної галузі, так і певних установок та методологічних підходів. Більш докладно про це йдеться у нашій публікації [521].

Критичне мислення також представлено двома блоками: змістовним та операційним. До змістовного блоку критичного мислення віднесемо: 1) загальнометодологічні принципи (переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе); 2) стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори [510, с. 163-172], щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему [510, с. 168-187]; аналіз засобів та цілей [15, с. 248-254]). Операційний блок складають уміння з контролю розумової діяльності та її самовдосконалення: 1) уміння бачити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями; 2) доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи; 3) знаходити контраргументи; 4) помічати факти, що суперечать власній думці; 5) обґрунтовувати; 6) оцінювати – вибирати одну з альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов) 7) уміння спростовувати (фальсифікація) [510, с. 211-261]; 8) узагальнювати; 9) будувати гіпотези; 10) робити висновки. Представимо критичне мислення наочно у вигляді схеми (див. мал. 2.1).

↓ КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ↓	
Змістовний блок	Операційний блок
<ul style="list-style-type: none"> – загальнометодологічні принципи (переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе); – загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему; аналіз засобів та цілей). 	<ul style="list-style-type: none"> – усвідомити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями; – доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи; – знаходити контраргументи; – помічати факти, що суперечать власній думці; – обґрунтовувати; – оцінювати – вибір однієї з альтернатив, усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов) – спростовувати (принцип фальсифікації); – узагальнювати; – будувати гіпотези; – робити висновки.

Мал. 2.1. Структура критичного мислення

Таким чином, ми представили змістовну та операційну складові критичного мислення. Для того, аби стати компетентним в критичному мисленні, треба знати певні загальнометодологічні принципи та стратегії. Принципи являють собою певні установки, тобто такі цілісні стани, як відзначав Д. Узнадзе, які лягають в основу абсолютно певних психічних явищ, що виникають у свідомості [561, с. 25]. "Вона (установка – *С.Т.*) не слідує, – наголошує Д. Узнадзе, – в якійсь мірі за цими психічними явищами, а, навпаки, можна сказати, передує їм, визначає склад і перебіг цих явищ" [561, с. 25-26]. Установка – це усвідомлена чи неусвідомлена готовність людини до чогось, стверджують І. Войтик та І. Семенов [100, с. 46]. Якщо ми говоримо про критичне мислення, то, безумовно, мова йде про свідомі установки. Як правило, це смислові установки (оціночне ставлення до чогось) – переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе.

Стратегії – це певний загальний план дій. Як відзначав П. Пінтрич, учні, які знають різні види стратегій навчання, розмірковування і розв'язування проблем, будуть їх використовувати, в той час як необізнані учні, не будуть здатні використати їх [653]. Про це пише й Д. Халперн: "Можна знайти чимало підтвержень тому, що якби цих слабо встигаючих студентів вчили, як слід працювати з навчальним матеріалом, більше число їх змогло б завершити свою

освіту" [589, с. 151]. Перше завдання у навчанні критичного мислення – ознайомити із певними загальними правилами розв'язування проблем – це, так звані, евристики [616, с. 187]. Б. Такман з цього приводу зауважував: "Люди, які розв'язують проблеми, принаймні успішно розв'язують, намагаються використовувати евристичні правила" [510, с. 188]. "Відмінність евристичних приписів від неевристичних (включаючи напівевристичні), – стверджував Л. Ланда, – полягає в тому, що якщо неевристичні приписи (алгоритми – *С.Т.*) ...гарантують той чи інший розв'язок задачі (хоч би і помилковий), то евристичні не гарантують, оскільки містять в собі таку невизначеність, яка не забезпечує неодмінного розв'язку" [292, с. 34]. Він зробив класифікацію правил, виділивши такі основні їх види: 1) алгоритми (гарантують правильність розв'язку та однаковість рішення, тобто точні приписи); 2) напівалгоритми (гарантують правильність розв'язку, проте не забезпечують однаковість розв'язків різними учнями); 3) напівевристики (гарантують розв'язок, проте не забезпечують не лише однаковість але й неодмінної правильності); 4) евристичні (не гарантують і самого розв'язку).

Критичне мислення послуговується саме евристичними та напівевристичними, оскільки це мислення використовується для розв'язування складних проблем, творчих задач. Задачі, які розв'язуються алгоритмічним шляхом, – це задачі для формування базових умінь та навичок й не вимагають особливого контролю за процесом розмірковування, а лише за діями, в той час як сутність критичного мислення полягає в контролі розумової діяльності. Однак Л. Ланда відзначає відносність поділу на евристичні та алгоритмічні задачі, оскільки для різних людей вони можуть бути одночасно і алгоритмічними (для того, хто знає алгоритм або відкрив його), і евристичними (для того, хто цього алгоритму не знає або не відкрив) [292, с. 37]. Тим не менше, автор наголошує, що, незважаючи на цю відносність, в кожний окремий момент розвитку науки, техніки та методики навчання існують задачі, для яких алгоритми відомі, відкриті й для яких вони не відомі, ще не відкриті, й тому такі задачі слід розв'язувати за допомогою евристичних методів [292, с. 37]. Саме тому вкрай важливо навчати учнів не лише алгоритмічними методами, а й евристичними, що, по суті, й є розвитком критичного мислення.

Найсуттєвішою особливістю евристик є те, що вони апелюють не до конкретних дій або операцій, а до цілих їхніх систем – "діяльностей", приміром, "поділи проблему на частини". Подібний припис вимагає застосування цілого комплексу дій та операцій (складових цих дій) – у сукупності методів. В деяких випадках таку деталізацію можна здійснити, але далеко не завжди. Сучасна наука довела, що існують такі задачі, для яких завчасно невідомо, як слід діяти, щоб їх розв'язати. Зокрема англійський математик і фізик-теоретик Оксфордського університету Р. Пенроуз переконливо довів, що алгоритмізувати людське мислення неможливо [397; 652]. Як дехто сказав би, в скандально відомій праці "Новий розум короля" він стверджує: "...розум, наділений *свідомістю*, просто не може працювати подібно до комп'ютера, незважаючи на алгоритмічну природу багатьох складових нашої розумової діяльності" [397, с. 361]. Ця робота викликала жваву дискусію в науковому

світі, що змусило автора написати продовження своїх розмірковувань з цього приводу в книзі "Тіні розуму". Спираючись на теорему Гьоделя, Р. Пенроуз доводить, що людське мислення не може бути алгоритмічною діяльністю [652, с. 51]. Діяльність свідомості не є обчислювальним процесом (із кінцевою кількістю операцій), оскільки її неможливо змодельовати на комп'ютері. Слід відзначити, що ідею неможливості звести процес мислення до алгоритму висловлювали багато радянських психологів, зокрема А. Брушлінський [72, с. 188], Я. Пономарьов [430, с. 290] та О. Тихомиров [542, с. 261].

Отже, критичне мислення використовується для розв'язування таких задач, які вимагають процесу пошуку, причому в невизначеному полі, коли завчасно невідомо, де слід шукати ті уявлення, поняття і судження, які можна застосувати для розв'язання задачі. Відповідно й керувати процесами розв'язування таких задач, а також навчанням таких процесів можна лише завдяки загальнометодологічним установкам та евристичним приписам.

Але, як відзначав Л. Ладна: "...мислення не зводиться до одних знань. Воно включає в себе розумові дії, спрямовані на перетворення знань" [292, с. 6]. Отже, загальнометодологічних установок та евристичних приписів (стратегій) недостатньо для критичного мислення, потрібні ще певні процедури, які дозволяють реалізувати принципи та стратегії. До таких процедур слід віднести: усвідомлення проблеми, діалектичного зв'язку між суперечностями (забезпечується цільність сприйняття, розгляд фактів у більш широкому контексті [318, с. 15]); доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі докази (створюється логічна стрункість міркування [552, с. 16-17]); знаходити контраргументи (забезпечується розгляд альтернатив [318, с. 18]); помічати факти, що суперечать власній думці (здійснюється комплексний та неупереджений розгляд проблеми [589, с. 355-359]); обґрунтовувати – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи (відбувається розгляд проблеми в контексті цінностей та доцільності [257, с. 19; 26, с. 10]); оцінювати – вибирати одну із багатьох альтернатив [318, с. 18-19], усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов [589, с. 260-261]), використовуючи різні критерії; спростовувати – демонструвати невідповідність тверджень дійсному стану речей [589, с. 260-261] (відсічення неадекватних гіпотез [132, с. 364]); узагальнювати (забезпечення переносу та застосування [462, с. 66; 183, с. 166]); будувати гіпотези (розвивається творча складова, А. Ейнштейн наголошував: "Тут не існує методу, який можна було б вивчити і систематично застосовувати для досягнення мети" [623, с. 5]); робити висновки [10, с. 31] (перевірка гіпотез та застосування законів ймовірності [589, с. 264-347]).

Отже, принципи та стратегії забезпечують певні ступені свободи в процесі критичного мислення, а процедури дисциплінують мислення, роблять його струнким, логічним і доцільним. Щойно нами представлена структурно-елемента модель, в якій зазначені та охарактеризовані основні елементи. Відповідно до вимог системного підходу опис критичного мислення повинен бути множинним [133, с. 22], позаяк система є принципово складною, тому для повного розуміння необхідно побудувати достатньо велику кількість

різноманітних моделей, кожна з яких відобразатиме одну з характеристик системи. Перейдемо до побудови функціональної моделі.

Функція. Побудова функціональної моделі передбачає з'ясування призначення досліджуваного об'єкта, а також відображення подій, що відбуваються як усередині системи, так і назовні її. Розпочнемо з першої позиції. Критичне мислення використовується для вирішення практичних завдань: розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень. Р. Стернберг відзначав, що "критичне мислення – це розумові процеси, стратегії, уявлення, які люди використовують для розв'язування проблем, ухвалення рішень та засвоєння нових понять" [659, с. 2]. М. Ліпман наголошував, "коли знання та досвід не лише накопичуються і передаються, а прикладаються на практиці, ми, напевно, ясно бачимо випадки судження" [645, с. 2], а судження є результатом критичного мислення [645, с. 1]. Д. Халперн стверджує, що до такого типу мислення вдаються, коли необхідно розв'язати задачу, сформулювати висновки, зробити імовірнісну оцінку або ухвалити рішення, причому людина використовує ті навички, які обґрунтовані та ефективні для конкретної ситуації і типу розв'язуваної задачі [589, с. 22]. Про формування суджень відносно правдивості заяв або розв'язків проблем говорять Р. Пауль [651], Ф. Станкато [658], Н. Дауд та З. Хусін [637], Ч.-К. Ченг [634] та багато інших.

Отже, критичне мислення використовується для вирішення конкретних ситуативних завдань, а це передовсім практичне мислення. "Це мислення, – стверджують Н. Шульдик та Г. Шульдик, – в дії, для дії і діями. Воно конкретне, так як "підігнане" до конкретних обставин діяльності" [618, с. 45]. Вітчизняна наукова традиція практичне мислення порівнює із теоретичним. Основна відмінність між ними полягає в тому, що теоретичне мислення спрямоване на пізнання реальності, на відкриття законів та властивостей об'єктів [444, с. 226], в той час як практичне мислення спрямоване на перетворення цієї реальності [454]. Такий тип мислення пов'язаний із цілеутворенням, створенням планів, проектів і часто розгортається в умовах дефіциту часу, що подекуди робить його ще більш складним, ніж теоретичне мислення [443, с. 226]. В цьому визначенні практичного мислення дуже яскраво простежуються ознаки критичного мислення, а саме: цілеспрямованість, самостійність, рефлексивність, контрольованість та самоорганізованість. Цілеутворення передбачає самостійність та рефлексивність, напрацювання планів без обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості неможливо, адже створення плану слід обґрунтувати, а його виконання слід контролювати і коректувати.

Практична спрямованість прямо не декларувалась західними дослідниками, хоча за їхніми тлумаченнями вона легко проглядається. Можна стверджувати, що для західного прагматичного світогляду напрацьована концепція критичного мислення була інструментом удосконалення традиційного практичного мислення своїх громадян, яке почало давати збої в умовах швидкоплинних змін. Однак слід відзначити, що практичне мислення зовсім не виключає теоретичне мислення, більше того теоретичне мислення

залучається в процесі розв'язування практичних завдань, які вимагають передбачення та правильного застосування. А передбачення та правильне застосування є функціями теоретичного мислення [324, с. 58]. Беремося стверджувати, що практичні завдання без теоретичного мислення не розв'яжеш, згадаймо висловлювання Л. Больцмана: "Немає нічого практичніше, ніж хороша теорія". Поділ на практичне та теоретичне мислення здійснюється не стільки за відмінністю психологічного механізму самого процесу розмірковування (хоча відмінності деякі є, безумовно), скільки за спрямованістю та кінцевим результатом: що на виході – теорія чи практика? За Б. Тепловим, теоретичне мислення є переходом (сходженням) від часткового до загального, а практичне мислення, навпаки, – є застосуванням загальних принципів до конкретних обставин [518; 519]. Під час теоретичного мислення формується пізнавальний спосіб ставлення до світу, під час практичного мислення – прагматичний. Принагідно зауважимо, що не завжди наявні загальні принципи, щоб їх можна було застосувати до конкретних обставин, тоді теоретичне мислення (відкриття цих загальних принципів) входить в структуру практичного мислення і підкоряється його завданням.

Безперечно, найкращий варіант – це доповнення кожним видом мислення одне одного, лише в такому випадку є дієвий результат – нова практика. В іншому випадку – або теоретичне мислення породжує безпредметні схеми, або практичне не вирішує проблем. На цю взаємообумовленість та взаємодоповнюваність неодноразово звертали увагу науковці, зокрема В. Загороднюк та В. Соловйов [197], С. Щерба [621], М. Самардак [468] та ін. "Виникнення критичного ставлення до дійсності, – стверджує М. Самардак, – практично обумовлене. Отже, критика орієнтується на практику" [468, с. 47].

Можна стверджувати, що основне призначення критичного мислення – це розв'язання проблеми (утруднення). Саме тому важливо розглянути динаміку, функціонування критичного мислення під час розв'язування. Для цього представимо функціональну модель критичного мислення. Розроблюючи її, ми спиралися на дослідження О. Матюшкіна [333], В. Заботіна [192], І. Семенова [100], які наголошували на поліфункціональності процесу мислення. Узагальнив праці, присвячені динаміці мислення, О. Матюшкін робить висновок, що в психології нового часу процес мислення визначається як процес розв'язування розумових задач, а структура розумового акту включає три головні ланки: 1) прийняття (засвоєння) розумової задачі; 2) пошук і досягнення розв'язку; 3) контроль за правильністю рішення. На підставі експериментальних досліджень своєї школи О. Матюшкін формулює положення про те, що повна структура мислительного акту і відповідної йому пізнавальної активності містить: 1) породження проблеми; 2) формулювання розумової задачі; 3) розв'язання задачі; 4) обґрунтування віднайденого рішення. В цьому ланцюжку додана ланка породження проблеми. Дійсно, це важливий аспект, оскільки самостійне мислення, яким є критичне мислення, повинно не просто розв'язувати запропоновані задачі, а й самостійно помічати проблему та формулювати задачу. Як стверджували А. Ейнштейн та Л. Інфельд,

сформулювати проблему часто більш важливо й складно, ніж розв'язати її [215, с. 155].

Стосовно завершального акту мислення О. Матюшкін пише, що всі форми представлення віднайденого рішення іншій людині, суспільству (виклад, демонстрація, доказ) складають необхідні ланки процесу розумового акту і пізнавальної активності. В цих ланках здійснюється розуміння власного віднайденого рішення. Їх значення особливо важливе для учнів, для розвитку теоретичного мислення та рефлексивних рівнів його регуляції [332].

Але функціональна модель критичного мислення буде неповною, якщо не продемонструвати, на яких етапах роль критичного мислення зростає, а на яких зменшується. Спробуємо до запропонованої О. Матюшкіним структури розумового акту додати системно-рівневу структуру та динаміку мислення І. Семенова, але дещо змінивши та доповнивши її. Тоді структурна частина моделі виглядатиме так: 1) породження проблеми або зіткнення з проблемою (що частіше буває на практиці); 2) проблемна ситуація та проблемна задача створюють певну перешкоду в досягненні мети – ситуацію утруднення (або за І. Семеновим, блокада); 3) відбувається переструктурування знань, способів дій, власних установок та досвіду та знаходиться ідея правильного розв'язку; 4) обґрунтування віднайденого рішення та представлення його іншим (об'єктивація думки).

Відповідно ці етапи розумового акту відбуваються на різних ієрархічно підпорядкованих рівнях: 1) операційний; 2) предметний, 3) рефлексивний; 4) особистісний; 5) комунікативний. Рівні перераховані у порядку їх надбудови один над іншим. Перший та другий рівні виконують реалізацію змістовних функцій в розумовому процесі; третій, четвертий та п'ятий здійснюють регулятивно-сміслові функції. Відповідно до теорії когнітивних дисонансів Фестінгера людина прагне до встановлення внутрішньої гармонії: відповідності думок, позицій, знань, оцінок тощо. Коли гармонія порушується, думка працює у напрямку усунення дисгармонії. Чим важливіші конфліктуючі елементи для людини, тим більше зусиль вона докладає, щоб зменшити величину дисонансу або усунути його взагалі [192, с. 79-80]. Дуже влучним зауваженням В. Заботіна було зазначення тієї обставини, що мислення не завжди розв'язує проблеми і не всі задачні ситуації є проблемними [192, с. 46-47]. Це означає, що критичного мислення потребують не будь-які задачі, але лише ті, для розв'язання яких наявних знань та навичок недостатньо [192, с. 50].

Таким чином, функціонування критичного мислення можна представити у вигляді такої моделі (див мал. 2.2). Зіткнення з проблемою потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення (рефлексії наявних знань та власних здібностей), результативним завершенням етапу є усвідомлення задачі. Зазначимо, що особистісний рівень є теж рефлексивним, але по відношенню до себе, на відміну від просто рефлексивного по відношенню до знань. Далі відбувається спроба вирішити утруднення за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких не вистачає. Наступний етап вимагає переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням. На останньому етапі відбувається

обґрунтування віднайденого рішення та представлення результатів дослідження, що вимагає розгортання думки на всіх рівнях.

	Етапи розмірковування			
Рівні	Породження проблеми	Утруднення	Переструктурування	Обґрунтування
Комунікативний				→
Особистісний	→		→	→
Рефлексивний	→		→	→
Предметний		→		→
Операційний		→		→
Події	усвідомлення	блокада	осяяння	розв'язок

Мал. 2.2. Функціональна модель критичного мислення

Вирішальним етапом у процесі критичного розмірковування є третій етап, на якому відбувається переструктурування знань, способів дій, власних установок й досвіду та, врешті-решт, знаходиться ідея правильного розв'язку. Завершенням цього етапу є осяяння, тобто вихід із блокади на правильний шлях. Постає питання: який саме психологічний механізм забезпечує знаходження правильного шляху? Цей механізм був віднайдений і описаний С. Рубінштейном в середині ХХ ст. – аналіз через синтез, суть якого він визначав так: "Об'єкт в процесі мислення включається у все нові зв'язки і в силу цього виступає у все нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; із об'єкта, таким чином, ніби вичерпується все новий зміст; він ніби повертається кожного разу іншим своїм боком, в ньому виявляються все нові властивості" [462, с. 98-99]. Аналогічна думка була висловлена й американським філософом, психологом та педагогом В. Джемсом: "...якщо ви будете повертати об'єкт вашої уваги, будете думати про нього на різні лади, в різних відношеннях, будете обставляти його то тими то іншими асоціаціями, – то ви будете здатні утримати вашу увагу на ньому протягом порівняно тривалого часу" [172, с. 84]. По суті, В. Джемс говорить про аналіз через синтез: думання на різні лади, в різних відношеннях, встановлення то тих то інших асоціацій – все це і є включення об'єкта в нові зв'язки і встановлення нових якостей. Далі В. Джемс конкретизує свою тезу: "Так само чинить геній, в розумі якого будь-яке питання починає кидати в усі сторони промені та розростатися" [172, с. 84]. Приклади, які він наводить, є яскравими свідченнями описаного С. Рубінштейном аналізу через синтез. Вслід за ним цю думку обстоював і Дж. Д'юї: "Істинна свобода, говорячи коротко, інтелектуальна; вона базується на вихованій силі думки, на умінні "повертати речі з усіх сторін" [183, с. 56].

Таким чином, можна стверджувати, що і вітчизняна, і західна психологічні традиції ХХ ст. визначили в якості ключового уміння продуктивно мислити – аналіз через синтез. Наступні дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних психологів та нейропсихологів підтвердили це положення. Ю. Самарін в своїх "Нарисах психології розуму" так характеризує сутність процесу мислення: "Процес мислення уявляє собою відбір у відповідності із задачею потрібних знань, їх розчленування та нове поєднання, що дозволяє підійти до досліджуваного явища в новій системі фактів, в їх новому узагальненні" [469, с. 485]. Без перебільшення можна стверджувати, що в цьому визначенні охарактеризований аналіз через синтез.

Я. Пономарьов наголошує, що "з управлінням творчістю справа обстоїть не так просто, як з управлінням автомобілем. Тут недостатньо відома навіть мета – неясно "куди їхати" [430, с. 291]. Критичне мислення містить в собі акти творчості (висунення гіпотез, нове бачення, диспозиції), отже містить в собі елементи невизначеності, що як раз-таки й передбачає включення об'єкта у нові зв'язки.

А. Брушлінський з цього приводу зазначав: "Саме на основі цього порівняльного аналізу процесу пізнання з роботою "думаючих" машин найбільш виразно виступають такі дуже суттєві особливості найважливішого "механізму" розумового процесу – аналізу через синтез (включення пізнавального об'єкта в нові зв'язки і відношення)" [72, с. 186]. Він наголошує, що об'єкт включається не в будь-які зв'язки, а лише в ті, носієм яких є вихідна якість об'єкта. У нових зв'язках "ті ж предмети" виступають у новій якості, а нові якості дозволяють включити ці предмети в усе нові зв'язки та відношення. Невідоме відшукується як носій певних і все більш визначених відносин. Так формулюється спрямованість, вибірковість розумового процесу. До того ж, нове завжди пов'язане із старим й частково виводиться з нього, проте разом із тим далеко виходить за його межі. При цьому кожна наступна стадія процесу виростає із попередньої, однак суттєво від неї відрізняється, саме тому немає ніяких незмінних елементів ("атомів" або "цеглинок"), із яких складалась би розумова діяльність. В реальному, живому розумовому процесі одна й та сама властивість об'єкта в різноманітних системах зв'язків виступає кожного разу по-різному. Отже в кожному випадку суттєво змінюється підстава, одиниця відліку. Саме тому мислення, стверджує А. Брушлінський, є принципово "неадитивним", "нелінійним", і "неатомістичним" [72, с. 188]. Принагідно зазначимо, що наша функціональна модель є стадіально-рівневою, а не лінійною.

Дуже важливим зауваженням А. Брушлінського було те, що будь-який предмет, процес і т.д. виникає, існує, змінюється і розвивається лише в системі інших предметів. А зв'язки між речами – це не чисто зовнішнє, несуттєве доповнення до їх властивостей; навпаки, це якби продовження і прояв останніх, в якомусь сенсі форма їх існування. Немає ніякого розриву (відособлення) між предметами та їхніми зв'язками. "Внаслідок того що відношення невідривні від матеріальних речей та їхніх властивостей, – стверджує А. Брушлінський, – синтез так само невідривний від аналізу" [72, с. 189-190]. Таке тлумачення

аналізу через синтез та пізнання властивостей перегукується з ідеями І. Пригожина: "В наші дні основний акцент наукових досліджень перемістився з субстанції на відношення, зв'язок, час" [437, с. 49].

Американські нейропсихологи (Дж. Бруер, Р. Кейн, П. Кейн, С. Фридман та ін.) дійшли висновку, що мозок має унікальну здібність "бачити" об'єкт одночасно в цілому та по частинах, в один і той самий час розчленувати та зібрати його. Іншими словами, виконання взаємо-зворотних операцій – природна властивість мозку. Причому американські психологи віддають належне працям російської наукової школи С. Рубінштейна в дослідженні аналітико-синтетичної діяльності мозку. Аналіз і синтез, на думку американських нейропсихологів, – це два дуже важливих, постійно взаємодіючих розумових процеси в навчанні, постійний розвиток яких потребує відповідного підкріплення за допомогою адекватних прийомів і методів навчання [52, с. 87]. Отже, можемо зробити висновок: як вітчизняні, так і зарубіжні психологи одностайні у тому, що ключовим механізмом розв'язування проблемної задачі є аналіз через синтез.

Підведемо підсумки: критичне мислення залучається на першому етапі розмірковування (зіткнення з проблемою), другий етап розгортається на рівні загального та історичного мислення (операційний та предметний рівень), третій та четвертий етапи (переструктурування та обґрунтування) також потребують залучення процедур критичного мислення. Ще раз наголосимо, що критичне мислення використовується для розв'язування проблемних ситуацій, які не можуть бути вирішені простим пригадуванням інформації або застосуванням відомих, а тому простих процедур.

Генезис. Нами були розглянуті властивості, склад, функція та механізм функціонування критичного мислення, тепер перейдемо до розгляду його генезису – походження, виникнення; в більш широкому розумінні – зародження і подальшого процесу розвитку, що призводить до певного рівня процесу мислення [578, с. 115]. В даному випадку, використовуючи генетичний метод [577, с. 85; 578, с. 115], розглянемо умови виникнення та розвитку критичного мислення. Генетичний метод передбачає дослідження виникнення, походження і становлення явищ, що розвиваються. При цьому будемо спиратися на "філософію нестабільності" І. Пригожина, основним методологічним положенням якої є твердження (воно дало назву напрямку – синергетика), що існує цілий клас явищ, які виникають від сумісної дії декількох різних факторів в умовах, коли кожний фактор окремо такого ефекту не дає [436; 437; 85]. Вище ми вже розглянули положення про те, що мислення не є обчислювальним процесом і не може бути повністю алгоритмізоване, не зважаючи на алгоритмічну природу багатьох складових нашої розумової діяльності (див. с. 94-96). Це дозволяє розглядати процес критичного мислення не як цілковито детермінований процес, отже фундаментальну роль у ньому відіграють імовірності [436, с. 12]. Ухвалення людиною рішень (а саме в цьому суть критичного мислення) невіддільне від прояву свободи її волі. А людська свобода може мати сенс лише в світі, яким правлять недетерміністичні закони.

Невизначеність слугує передумовою існування світу, де є місце новації, є місце творчості..." [85, с. 32].

При цьому зазначимо, що критичне мислення має подвійну природу: в моменти породження проблеми та утруднення (або блокади) його система знаходиться у неврівноваженому стані, який породжує точки біфуркації (можливі шляхи розгортання думки): адже можна сформулювати не ту проблему, або спрямувати мислення не по тому шляху. В той час як на етапі осяяння, відшукування ідеї розв'язку та на етапі обґрунтування процес мислення набуває детермінованого характеру, який має спрямованість та обумовлюється обраним напрямом. Подібне тлумачення процесу мислення можна знайти, щоправда в неявному вигляді, у А. Брушлінського, який відзначав, з одного боку, нелінійність, неатомістичність мислення [72, с. 186-190]; а з іншого – спрямованість та детермінізм.

Важливим положенням І. Пригожина, яке має значення для побудови генетичної моделі і разом з тим технологічної (модель створення системи критичного мислення в учнів), є невіддільність раціональної дії суб'єкта пізнання від етичної та естетичної складової [437]. Мислення і дух – невід'ємні складові творчості, що дозволяють надати цільності створюваній картині світу. Саме тому І. Пригожин об'єднує традиційні наукові методи і об'єкти дослідження з філософською постановкою питань буття і становлення. Емоційний компонент під час формування наукових концепцій він не вважає недоліком дослідника. В пошуку нових перспектив і в спробах передбачити напрямок, в якому дослідникам варто рухатися далі, "пристрасть і розум утворюють нерозривну суміш" [85, с. 36].

Це вкрай продуктивне положення І. Пригожина спрямовує нашу увагу на ті фактори, сумісна дія яких породжує критичне мислення. Ми вже з'ясували, що критичне мислення передбачає співвіднесення реальності зі світом належного, тобто із системою цінностей: ідеалами Добра, Істини, Краси, Справедливості. Отже, критичне мислення щільно пов'язане із емоційною сферою особистості. Розв'язування проблем під час критичного розмірковування передбачає залучення власних переконань, які сприймаються людиною як особливо важливі, що спонукає зацікавленість та прагнення до з'ясування істини, вони пов'язані з мотиваційно-вольовою сферою особистості.

Подібну думку висловив Г. Щедровицький: "Як реальність і як об'єкт пізнання мислення складає якусь сторону (елемент) складного органічного цілого – всієї суспільної діяльності людини, або, якщо брати вужче, її психічної діяльності. Мислення нерозривно пов'язане з іншими сторонами (елементами) цього цілого: з процесами праці, с чуттєвими, вольовими, емоційними процесами, з процесами спілкування і т.п.; з одними з них – прямо і безпосередньо, з іншими – побічно і опосередковано. Відділити мислення від цих інших сторін суспільної діяльності людини можна лише в абстракції" [619, с. 449].

Це означає, що процес критичного мислення породжується сукупністю факторів, сумісна дія яких забезпечує повноцінне та якісне протікання цього процесу. Безумовно, що наявність одного або кількох з них може породити

процес критичного розмірковування, але при цьому не забезпечити його доцільність, ефективність та результативність. Здійснений нами аналіз, дозволяє виділити сім таких факторів.

Перший фактор – пробудження внутрішньої мотивації людини, створюючи проблемну ситуацію у процесі навчання історії. В. Давидов зазначав, що виховання досягає своїх цілей, якщо вміє спрямувати власну діяльність дитини [156, с. 110]. Це означає, що цілі навчання повинні ставитися так, щоб вони ставали власними цілями учнів, спонукували їх до критичного мислення, а це можливо через створення проблемної ситуації. А. Брушлінський визначає проблемну ситуацію як "доволі смутне, мало усвідомлене враження або переживання", яке ніби сигналізує "щось не так", "щось не те" [73, с. 38]. "Проблемна ситуація, – стверджує А. Матюшкін, – це особливий вид взаємодії суб'єкта і об'єкта; характеризується таким психічним станом, що виникає в суб'єкта (учня) під час виконання ним завдання, яке вимагає відшукати (відкрити або засвоїти) нові, раніш не відомі суб'єкту знання або способи дій" [333, с. 193]. Психологічна структура проблемної ситуації включає три складові: 1) пізнавальну потребу, яка спонукає людину до інтелектуальної діяльності; 2) невідоме знання або спосіб дії; 3) інтелектуальні можливості людини, що включають її творчі здібності та минулий досвід.

Т. Кудрявцев та В. Кудрявцев вважали проблемну ситуацію складним психічним станом, який зачіпає як пізнавальну, так і мотиваційно-емоційну сферу особистості. На їхню думку, проблемна ситуація відбиває суб'єктивну невизначеність цілей, умов, засобів (або способів) діяльності та проявляється в пізнавальному утрудненні людини [278, с. 61]. При цьому вони виділяють два загальних типи проблемних ситуацій: 1) первинні (суперечність не усвідомлюється); 2) вторинні (проблема чітко сформульована, суперечність усвідомлюється).

Проблемна ситуація є пусковим механізмом до внутрішньої мотивації людини. Під мотивацію розуміють спонукання, яке викликає активність організму та визначає її спрямованість [443, с. 219-220], або процес створення, формування мотивів; характеристику процесу, що стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні [444, с. 103]. Мотивація як процес зміни станів та ставлень особистості спирається на мотиви, під якими розуміють конкретні спонукання, причини, що змушують особистість діяти, робити вчинки [409, с. 360]. Мотиви – це складне переплетіння потягів, бажань, хотінь (це відбиває фізіологічні потреби), а також інтересів, ідеалів, переконань особистості (це відбиває соціальні потреби, які відіграють значно більшу роль у житті людини) [274, с. 162]. Виділяють соціальні та пізнавальні мотиви, внутрішні та зовнішні. Найпотужнішою мотивацією є внутрішня мотивація [190; 217]. Істинне джерело мотивування людини знаходиться в ній самій. Саме тому вирішальне значення належить не мотивам навчання – зовнішньому тиску, а мотивам учіння – внутрішнім спонукальним силам [409, с. 363]. Дуже вдало цю думку проілюстрував С. Рубінштейн: "Для того, аби досягти успіху в будь-якій справі, необхідно більше думати про справу, ніж про свій успіх" [463,

с. 468], тобто думати про успіх справи. Те саме можна сказати й про невдачу, або покарання за невдачу.

Мотивація навчання представляє собою особливий вид мотивації, що характеризується ускладненою структурою, однією із форм якої є структура внутрішньої (орієнтованої на процес та результат) та зовнішньої мотивації (нагорода та покарання). Мотивація навчання щільно пов'язана із характером навчальної діяльності [206, с. 232]. Згідно із законом Йеркса-Додсона, чим вища мотивація, тим ліпший результат діяльності [451, с. 56-57]. Але прямий зв'язок зберігається до певної межі: якщо мотивація стає занадто великою, то результативність діяльності починає погіршуватися. Проте, слід зазначити, що на пізнавальну мотивацію цей закон не поширюється. Отже, є певна різниця між ефективністю внутрішньої та зовнішньої мотивації у стимулюванні. Найдійовішою і найкориснішою є саме внутрішня мотивація, яка збуджує інтерес.

Інтерес – це емоційне переживання потреби у пізнанні [206, с. 225]. Це дуже сильна потреба. І якщо вона не задовольняється, то людина починає страждати. Це положення було підтверджено великою кількістю фактів, коли люди перебували в інформаційній ізоляції (чи це лабораторні умови експериментів, чи абсолютно реальні умови природних або техногенних катастроф). Людина влаштована так, що їй необхідно отримувати інформацію, у неї наявна потреба у пізнанні світу. Головне питання полягає в тому: як задіяти цю фундаментальну потребу на уроці історії?

Як правило, це досягається шляхом організації пошукової діяльності, створенням проблемних ситуацій, умінням викладача демонструвати учням об'єкт вивчення у русі й змінах та емоційно забарвлено викладати [206, с. 226]. "Дуже важливим моментом для викладача історії, – зазначають британські методисти Т. Хайдн, Д. Артур та М. Хант, – бути здатним так подати свій предмет, щоб передати свій ентузіазм до теми учням" [641, с. 64].

За відомим американським психологом та педагогом В. Джемсом, під час навчання завдання вчителя полягає в тому, щоб збудити в учня такий інтерес до предмета, щоб з його голови вилетіли всі інші об'єкти уваги, – потім, так яскраво викласти матеріал, щоб учень пам'ятав його все життя, – й нарешті, вселити учню пристрасне бажання дізнатися про те, що знаходиться у найближчому зв'язку з тільки-но засвоєним [172, с. 14]. За такої ясності принципів ми одержували б лише одні перемоги у класних кімнатах, якби нам, як влучно зазначав В. Джемс, не доводилося зважати на деяку величину, яку не можна обрахувати, а саме: дух тих людей, з якими ми маємо справу [172, с. 15]. Мотиви навчання, інтерес до навчання, як свідчать дослідження, – це найвпливовіший чинник, що визначає продуктивність навчального процесу [408, с. 123], а ми додамо: й критичного мислення.

"Абсолютно нове, як і абсолютно старе, – зазначав Л. Виготський, – нездатне зацікавити нас, збудити інтерес до певного предмета або явища. Отже, щоб поставити цей предмет або явище в особистісні стосунки до учня, необхідно зробити вивчення його особистою справою учня, лише тоді ми

можемо бути впевнені в успіху. Через інтерес дитини до нового інтересу дитини – таке правило" [112, с. 121].

Добре відома істина: коня можна підвести до води, але його неможливо примусити пити. "Так само ви можете помістити дитину в школу, – говорить В. Джемс, – але не можете змусити її вивчати те їй невідоме, що ви хочете викласти, якщо ви спочатку не зацікавите її чимось, що вже викликає в ній природну реакцію" [172, с. 37]. Отже, формулювання цілей вивчення теми у вигляді проблем є тим спонукальним механізмом прийняття їх як особисто значущих, що породжують критичне мислення.

Другий фактор генезису критичного мислення – ознайомлення учнів з правилами критичного розмірковування у процесі навчання історії. При цьому регуляція пізнавальної діяльності не повинна мати жорсткого характеру. Як і в проблемному навчанні, вказівки лише задають напрямок [278, с. 63]. Таким засобом виступає сукупність евристик та напівевристик: 1) операцій мислення (аналіз і синтез, порівняння, класифікація, узагальнення), правил логічного розмірковування та доказу (судження, умовивід, поняття, індукція, дедукція, закони логіки та ін.); 2) принципів та методів історичного пізнання (принципи об'єктивності, історизму, соціального підходу та множинності підходів; порівняльно-історичний метод, системно-структурний метод, метод оцінки та ін.), 3) диспозиції, стратегії та процедури критичного мислення. Кожна група евристик відповідає загальному мисленню; історичному мисленню; критичному мисленню. Кожний наступний рівень включає в себе попередній. Відповідно критичне мислення спирається на правила історичного та загального мислення. Як вже зазначалося вище, для того аби застосовувати критичне мислення, слід знати норми, правила, стратегії, процедури тощо (див. с. 94). Засіб навчання слід представити у вигляді системи пам'яток [221, с. 54], що і було нами зроблено у дидактичному посібнику для учнів [536].

Третій фактор генезису критичного мислення – це зміст історичних курсів, який представлений системою проблемних задач, що поступово ускладнюються. Саме розв'язування системи пізнавальних задач, що ускладнюються, підвищує внесок навчання у розвиток особистості [262, с. 25]. "Розумно організоване навчання і виховання, – стверджував В. Кудрявцев, – починається не з передачі "готових" знань, умінь та навичок, а зі створення умов виникнення людських здібностей, тобто з постановки тих проблемних задач, в процесі розв'язування яких ці здібності формуються, а ці знання, уміння та навички засвоюються. Зробити навпаки – значить почати не з початку" [278, с. 70]. Як справедливо відзначають Є. Вяземський і О. Стрелова, розроблення пізнавальних завдань є слабким місцем методики [117, с. 70]. На думку Г. Саранцева, опанування будь-якою дією (ми добавимо – діяльністю) передбачає адекватну їй сукупність задач, саме тому конструювання системи задач можна вважати актуальною проблемою методики навчання [472, с. 22]. Дійсно, аби опанувати будь-якою діяльністю, необхідно долучитися до розв'язування відповідних задач. В експериментальних дослідженнях школи П. Гальперіна фактично критерієм виділення діяльності слугує задача. Система дій, що призводить до розв'язання задачі, позначається як діяльність, адекватна

даній задачі [511, с. 43]. Для розвитку критичного мислення мають значення не будь-які задачі, а лише ті, в яких міститься змістовна суперечність в розвитку предмета [255, с. 95]. Отже, сама структура змісту навчального матеріалу втілює діалогічність творчої діяльності, а інтеріоризація діалогу становить джерело розумової діяльності [464, с. 50].

Один із найпоширеніших і найтиповіших недоліків у вивченні історії – це дріб'язковість. Дж. Д'юї наводив таку влучну характеристику навчання історії: "...нерідко матеріал так дрібно підрозділяється, що розбивається єдність поняття..., порушується перспектива, предмет зводиться до нагромодження розрізнених подробиць, всіх на одному плані" [183, с. 147]. А це в свою чергу тягне за собою дріб'язкове аналітичне опитування. Отже, важливим для розвитку критичного мислення є укрупнення дидактичних одиниць, тобто укрупнення діяльності та знань за рахунок більш високого рівня узагальнення [474]. Механізмом укрупнення прийнято вважати узагальнення, а методом і засобом – спрощення, яке перетворює систему з пониженням її складності. Тобто замість дріб'язкового розгляду Першої світової війни із численними великим та малими битвами, учням варто запропонувати надати оцінку цієї події як негативної чи позитивної для подальшої долі країн Європи [536, с. 21]. Або інший приклад: замість деталізованого розгляду розпаду СРСР з'ясувати закономірність чи випадковість цієї події і т.п. [534, с. 33-34].

Подібні завдання є не просто задачними ситуаціями, які вимагають застосування відпрацьованих схем розв'язування, а інтелектуальними задачами [192, с. 46-48], вони спрямовані на пізнання неочевидних зв'язків і відношень, що є головним в процесі мислення взагалі [192, с. 49], та критичного мислення зокрема. Інтелектуальні задачі або проблемні задачі повинні містити в собі реальну або удавану суперечність. Як стверджував Е. Ільєнков: "Серйозне питання завжди виростає перед свідомістю у вигляді суперечності у складі наявного знання, що міститься в голові. У вигляді формальної суперечності у складі цього знання, що неможливо розв'язати за допомогою вже відпрацьованих, засвоєних понять, за допомогою відомих схем розв'язування" [216, с. 48]. "Взагалі, – продовжує він, – ставлення до суперечності є самим точним критерієм культури розуму, уміння мислити. Навіть просто показником його наявності або відсутності" [216, с. 48].

Необхідність мислити виникає тоді, коли людина стикається з важко вирішуваними суперечностями. Слідування звичним штампам і заїждженим формулам залишає людський розум у дрімотному стані. Рефлексивний рівень мислення потрібен тоді, коли необхідно відшукати спосіб розумного розв'язання протилежних позицій, фіксуючих реальні суперечності [611, с. 77]. Учіння про суперечності є серцевиною діалектики, й воно є методологічно значущим для розвитку здібності мислити.

Отже, рефлексивний стиль мислення породжується ситуацією, коли необхідно відшукати розумний спосіб розв'язання протилежних позицій. Чим вищий рівень невизначеності проблемної ситуації, тим швидше учні звертатимуться до рефлексії [151]. В. Заботін підкреслював, що наявність суперечності вимагає або узгодити її, або щось відкинути [192, с. 80], а це

потребує перегляду підстав знання, його обґрунтованості. Такий спосіб мислення Дж. Д'юї називав рефлексивним, а ми додамо – критичним. Його сутність полягає у розв'язуванні задач – висуненні гіпотез та їхньої перевірки [183, с. 55]. Як стверджував А. Ейнштейн, для висунення гіпотез немає методу, тут починається дія так званого "психологічного механізму розв'язування творчих задач": там, де вичерпуються можливості розробленого до теперішнього часу логічного механізму, там починається сфера панування психологічного механізму розв'язування творчих задач" [429, с. 21]. На необхідності застосування проблем, контроверсійних завдань, завдань на аналіз і критику джерел та оцінок наголошують і сучасні російські методисти [117, с. 35; 7].

Пропонуємо такі різновиди проблемних задач з історії. По-перше, учням можна запропонувати надати свої розв'язання певних проблем, що колись вирішували відомі історичні особи, при цьому обґрунтовуючи ці рішення. По-друге, впровадити проблемно-пізнавальні завдання на перевірку обґрунтованості тих чи тих історіографічних оцінок. По-третє, тренувати учнів у виконанні вправ із ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому) [46]. По-четверте, здійснювати спроби на визначення та переформулювання проблем, із якими стикалися у минулому (пошук непомічених проблем у минулому, або правильних розв'язань не тих проблем). Такі задачі містять суперечність, створюватимуть утруднення та вимагатимуть від учнів зробити свідомий вибір, а тому і критичного мислення.

Проектуючи зміст задач, слід брати за основу ті ситуації, в яких учні традиційно перебільшують значення того чи того фактора, який насправді впливає значно менше, ніж вони думають, або, навпаки, ігнорують той фактор, який при певних умовах здійснює вельми значущу дію [256, с. 31]. Наведемо приклад із книги І. Пригожина та І. Стенгерс "Час. Хаос. Квант": автори вважають, що "історія людства не зводиться до основоположних закономірностей або до простої констатації подій. Кожний історик знає, що вивчення виключної ролі окремих особистостей передбачає аналіз соціальних та історичних механізмів, які зробили цю роль можливою. Знає історик і те, що без існування даних особистостей ті ж самі механізми могли породити зовсім іншу історію" [435, с. 48]. Учням з метою розвитку навичок багатofакторного аналізу можна запропонувати таке завдання: визначте, що є причиною, а що є наслідком: 1) ідеологічні лідери, їхній авторитет і впливовість формують соціальну базу суспільно-політичних рухів; 2) настрої та очікування певних соціальних верств породжують виникнення тих чи інших ідеологічних систем та суспільно-політичних рухів [537, с. 22].

Розв'язування цих задач породжатимуть процес критичного розмірковування: відбір у відповідності із задачею потрібних знань, їх розчленування, що дозволить підійти до розглядуваних явищ в новій системі фактів, в їх новому узагальненні [469, с. 485]. Під час розв'язування таких задач будуть актуалізуватися не просто історичні знання, а саме ті правила і дії або описи, які максимально відповідатимуть вимогам даної задачі [469, с. 486], а

отже правила критичного мислення. Саме такі задачі вимагатимуть диспозицій, стратегій та процедур критичного розмірковування, на відміну від просто задачних ситуацій, які здебільшого використовуються у навчанні історії. При такому відборі учень змушений буде використовувати критерій суттєвості, який, з одного боку, визначатиметься системою знань з історії, а з іншого, результатами розв'язування.

Щоб розв'язати проблемну задачу, як відзначає В. Самарін, слід давати собі звіт в тому, що відомо в цій задачі, що потребує розгляду і за допомогою яких засобів (дій) можна розкрити невідоме [469, с. 483]. А це є не що інше як рефлексивний стиль мислення. Успішність розумової діяльності зумовлюється кількома чинниками: 1) різноманітністю знань (досвіду); 2) систематизацією цих знань; 3) динамічністю відношень між знаннями і явищами дійсності; 4) індивідуальними особливостями нервової системи людини та її особистості [469, с. 482]. Саме складні взаємовідносини між цими складовими вирішують успіх у розв'язуванні задачі, проте ці характеристики можуть змінюватися під впливом діяльності. Діяльність з розв'язування проблемних задач суттєво впливатиме на таку характеристику розуму, як динамічність, що передбачає критичність та самокритичність, постійне співвіднесення ходу розв'язування й отриманого результату з динамікою діяльності [469, с. 483]. Формуватиметься така властивість розуму, як критичність – узагальнення досвіду, удач і особливо невдач, аналіз помилок і узагальнення причин невдач [469, с. 484].

Отже, проблемні задачі слугують основним інструментом для розвитку критичного мислення, оскільки містять у собі суперечність, яку учню слід розумно розв'язати, створюють утруднення для початку критичного розмірковування. Як стверджував Дж. Д'юї, матеріал без проблеми є марним для розумових цілей [183, с. 156], а уникати утруднень, щоб запобігти помилок, також шкідливо, як примушувати учнів формулювати те, що вони знають, пояснювати кожний крок в процесі [183, с. 169].

Четвертий фактор генезису критичного мислення – систематичне створення для учнів ситуацій вибору шляхом проблемних методів навчання на уроках історії. Г. Саранцев наголошує на неповноті трактування методу навчання лише як способу взаємопов'язаної діяльності вчителя та учня [471, с. 30]. На його думу, до методу входять також предметні знання та дії, адекватні ним, тому метод навчання слід розуміти як рух взаємопов'язаної діяльності вчителя і учня, а також змісту навчального матеріалу. Отже, "метод навчання виступає, – стверджує Г. Саранцев, – способом взаємозв'язку діяльностей вчителя, учня і предметного змісту. Методи навчання за такого підходу слід розглядати як способи організації навчального матеріалу і взаємодії вчителя і учня, спрямованої на розв'язання навчальних та виховних завдань [471, с. 30]. В такому визначенні є сенс, оскільки з нього випливає інше продуктивне положення, а саме: наближення методів навчання до методів науки. Це означає, що методи навчання повинні імітувати методи наукового дослідження. Таким чином, очевидним стає те, що методи навчання повинні наближатися до методів науки [228, с. 45; 386, с. 33], оскільки критичне мислення – це передовсім мислення наукове, адже критика, обґрунтованість, доведеність

(найсуттєвіші ознаки критичного мислення) складають основу науки. "Обов'язковість висновку, – зазначав В. Вернадський, – для всіх людей без виключення ми зустрічаємо лише в деяких частинах наукового світогляду – в галузях, що доступні його методам..." [89, с. 194]. В. Вернадський стверджував, що науковий світогляд складається із двох компонентів: 1) наукові істини – вони є беззаперечними, неминуче обов'язковими для всіх і кожного; 2) наукові побудови, які більш-менш повно представляють науку, але зовсім не є безсумнівними [89, с. 199]. К. Ясперс запевняв: "Я опанував науковим знанням лише в тому випадку, якщо повністю впевнений у достовірності свого знання" [627, с. 101]. Отже, навчання критичного мислення – це навчання науковій діяльності [470, с. 28].

Аналізуючи проблему синергетичного підходу в освіті, Є. Камалетдінова відзначала: "Теорія і практика освіти, що за нею слідує, повинні поставити в основу не лише реальність, але й можливість ситуації вибору, точки біфуркації педагогічного процесу" [230, с. 48]. Аналогічну думку знаходимо у В. Тестова, який вважає за доцільне під час конструювання педагогічних моделей враховувати, що сьогодні доводиться "жити та діяти в умовах вибору" [540, с. 35]. А будь-який вибір є не що інше як спосіб пройти точку біфуркації. Критичне мислення, як вже зазначалось, не є алгоритмізованим процесом, а отже є відкритою системою, й відповідно навчати йому слід відкритими методами.

Взаємодія вчителя й учнів у процесі навчання повинна мати збалансований характер, вчитель не мусить показувати готовий шаблон розв'язку, не мусить надавати відповіді на проблемні задачі у готовому вигляді. Його основне завдання – управління дослідницькою діяльністю самого учня (ще Л. Виготський зазначав це) [231, с. 44]. "Відповідно до сучасних постулатів педагогіки та виходячи з потреб суспільства відкритого типу, – стверджує Л. Шрагіна, – вчитель повинен бути регулятором мислєдїяльності" [616, с. 40]. Е. Утлик також підкреслює важливість провідників культури виступати організаторами розумової діяльності [567, с. 104]. "Розумова діяльність людини, що регулює її поведінку і визначає її вчинки, – як справедливо відзначив І. Мироненко, – здійснюється не стільки як пошук засобів для досягнення поставлених цілей, скільки як визначення цілей та їх коректування в процесі діяльності" [350, с. 20]. Такий спосіб взаємодії реалізується в проблемних методах навчання: проблемному викладі, частково-пошуковому та дослідницькому методах [294, с. 39-41; 300]. Кожний наступний метод в цьому ланцюжку передбачає зменшення безпосередніх керівних дій вчителя та збільшення самостійних дій учня.

Приміром, проблемний виклад полягає в тому, що сформулювавши задачу, вчитель послідовно викладає її розв'язання, розкриваючи суперечності, можливі утруднення, варіанти їх подолання, одне слово, показує шлях наукового пізнання [300, с. 80]. Частково-пошуковий метод передбачає так само формулювання проблемної задачі, але вчитель невеликою підказкою скорочує поле пошуку, або розчленовує задачу на складові й тим самим забезпечує покроковий рух розмірковування учня [300, с. 79]. Дослідницький

метод передбачає максимальну самостійність учнів у процесі дослідження: вчитель формулює задачу, а учні самостійно шукають спосіб її розв'язання [300, с. 79]. В. Кудрявцев, аналізуючи розвивальну функцію проблемного навчання, виділив чотири рівні навчання й відповідно методів: перші три рівні відповідають тим методам, які зазначив І. Лернер і які ми вже розглянули, останній рівень передбачає самостійне знаходження проблеми учнем, формулювання задачі та її вирішення. Це важливе доповнення, бо як зазначав А. Ейнштейн, сформулювати проблему часто важливіше і складніше, ніж її розв'язати. Це, так би мовити, вищий рівень критичного мислення.

Слід спеціально наголосити, на уроках історії не слід обмежуватися лише проблемними методами навчання, це – недоцільно і навіть шкідливо. Важливим є розумний баланс між пояснювально-ілюстративним, репродуктивним методами та методами проблемного навчання. Як зауважував І. Лернер: "Жодна із існуючих концепцій (розвивального навчання – *С.Т.*) не довела недоцільності пред'явлення частини знань в "готовому" вигляді. Важливо і те й інше. На різних етапах навчання потрібні різні варіанти поєднання методів" [306, с. 11]. Не всі поняття та способи діяльності варто формувати шляхом проблемних методів, це було б невиправданим витрачанням часу. Проблемних методів потребує лише розвиток мислення так званого "вищого рівня" – критичного мислення, а отже його установок, стратегій і процедур.

Сам процес опанування навиками критичного мислення й відповідно індивідуального психічного розвитку відбувається як поступова інтеріоризація і трансформація соціально заданих сумісних видів діяльності [19, с. 55], в нашому випадку діяльності критичного розмірковування. Отже, аспекти взаємодії вчителя й учнів, а також учнів між собою з розв'язування проблемних задач під час навчання-учіння дуже важливі. І вчитель, і окремі учні дають зразки розмірковування, що засвоюються класом в цілому. Саме ситуація сумісної діяльності є сприятливою для опанування розумовими операціями, теоретичним мисленням, рефлексією [87, с. 17], а отже і критичним мисленням. Відповідно до концепції символічного інтеракціонізму Г. Міда, становлення людського Я відбувається в ситуації спілкування, й інтеріоризація діалогу складає джерело розумової активності [464, с. 50]. Саме соціокогнітивний конфлікт між точками зору, який забезпечується проблемними методами навчання, є пусковим механізмом, що породжує процеси мислення [464, с. 53]. Вкрай важливо забезпечити сумісну роботу, в якій учні здійснюють процес справжнього (квазі-) дослідження [464, с. 58], що стимулює їхній розвиток, зокрема розвиток критичного мислення. Це можливо реалізувати лише шляхом проблемних методів навчання. Тому ефект розвитку критичного мислення буде залежати від того, як організована сумісна діяльність вчителя й учнів [464, с. 49]. Без сумніву ключовим умінням, якому слід навчити за допомогою проблемних методів, є аналіз через синтез [442, с. 11].

Використання проблемних методів навчання повинно здійснюватися в зоні найближчого розвитку (елементи критичного мислення повинні вводитися і відпрацьовуватися поступово, трішки перебільшуючи наявні можливості учнів), крім того, узагальнювати слід не лише факти, але й самі методи

дослідження [231] (процедури критичного мислення). Методи проблемного навчання повинні сприяти розмірковуванню учнів відповідно до схеми, прийнятої в формальній логіці: теза → аргументи → демонстрації; де теза – це положення, які слід довести; аргументи – факти, доведені судження тощо, що мусять підтвердити тезу; демонстрація – процедура розмірковування, що показує відповідність тези наявним аргументам [246, с. 40]. Проблемні методи повинні сприяти пошуку доказів, перевірці теорій, визначенню меж їх дії; вони повинні провокувати суперечності, щоб примусити учнів сумніватися, розмірковувати і доказувати хай навіть загальновідомі, але нові для них істини [246, с. 40-41]. Це і буде розвивальним ефектом у навчанні, наслідком якого стане здібність, уміння й звичка критично, осмислено і доказово сприймати і переробляти будь-яку інформацію.

П'ятий фактор генезису критичного мислення – діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору на уроках історії. Як зазначалося вище, буття та розвиток людини як суб'єкта неодмінно передбачають ту чи іншу форму спілкування людей. Системотвірним принципом людини, що визначає спосіб наслідування культури, є діяльне спілкування. "Наслідування, – зазначає філософ освіти Ф. Михайлов, – ...має особливий характер: воно є передусім спосіб прижиттєвого освоєння форм спілкування в процесі діяльності, а оскільки людська діяльність – доцільна зміна предмета праці, то й головна особливість спілкування – діалог, що розкриває і розв'язує об'єктивні суперечності як предмета праці, так і самої діяльності" [357, с. 27]. При цьому важливе значення має те, що спілкування не може бути зведене до простого засвоєння культурного матеріалу, а передбачає включення в реальну перетворювальну діяльність [255, с. 95], чим, по суті, і виступає розв'язування проблемних задач, які всі без винятку, орієнтують учнів на винесення уроків для себе як з минулого, так і з самого процесу розв'язування. В процесі вирішення цих задач учні виступають в якості активних учасників і творців історичного процесу, а це і є всебічний розвиток особистості [39, с. 22], включаючи розвиток критичного мислення. "Між тим навчальний процес, – стверджує філософ освіти Р. Кондратов, – слід розглядати як засіб розвитку взаємовідносин учнів з вчителем" [255, с. 88], а ми додамо – і учнів між собою.

"Все, що вивчають, все, що предметно опановують школярі, – наголошують Е. Безчеревних та Ф. Михайлов, – повинно стати необхідним засобом їхнього спілкування. Саме доцільне і діяльне спілкування – це те, що складає зміст їх навчальної діяльності. Саме його, як просте, але фундаментальне для всієї культури людства відношення, вони і опановують передусім з перших же кроків свого шкільного життя" [38, с. 101]. Отже, розв'язування проблемних задач має стати предметом діяльного спілкування учнів на уроці та поза уроком, оскільки всезагальне визначення основи людської культури – доцільна предметна діяльність, що здійснюється в спілкуванні, або праці; таке, відповідно, і визначення основи всієї системи шкільної освіти [38, с. 101].

В концепції символічного інтеракціонізму, ситуація навчання розкривається як ситуація взаємодії [464, с. 50]. Наукове співтовариство чітко

усвідомило думку про те, що соціальна взаємодія та розвиток мислення – це взаємообумовлені процеси, оскільки від перебігу одного внутрішньо залежить породження та перебіг іншого [464, с. 52]. Це відзначав і Г. Щедровицький: "Мислення нерозривно пов'язане з іншими сторонами (елементами) цього цілого (суспільна діяльність людини – *С.Т.*): з процесами праці, з чуттєвими, вольовими, емоційними процесами, з процесами спілкування і т.п." [619, с. 449]. Отримати користь і певний ефект від конкретних соціальних взаємодій учні можуть лише тоді, коли цьому буде відповідати наявний актуальний рівень розвитку. Проте, і сам цей актуальний рівень є результатом попередніх соціальних взаємодій.

З'ясовано, що групова робота сприяє упорядкуванню і координуванню висловлених пропозицій. Учні порівнюють свої думки, при цьому виникає соціокогнітивний конфлікт, що означає протиставлення позицій суб'єктів, викликаних різноманітністю точок зору. Розв'язуючи його, вони координують різні точки зору, що призводить до розвитку інтелекту в ході інтеріоризації цього узгодження [464, с. 55]. Найбільш загальні причини пізнавальних конфліктів такі: 1) суперечність між наявною моделлю знання і фактами, що отримуються внаслідок діяльності; 2) суперечність різних моделей, що відповідають різним рівням знання учасників; 3) суперечність між успішністю застосування учнем поняття в одних ситуаціях і його помилковістю в нових умовах [464, с. 55]. Отже, інтеріоризація диспозицій, стратегій та процедур критичного мислення можлива лише в таких формах роботи, які забезпечують взаємодію в ході справжнього (квазі-) дослідження. Безумовно, це інтерактивні форми навчання, оскільки лише вони є навчанням у взаємодії [240].

Критичне мислення, як ми вже з'ясували, передбачає співвіднесення реальності зі світом належного, тобто з системою цінностей, отже це ціннісне мислення, а "предметний зміст знань одухотворяється, набуває ціннісно-сміслового вектору в просторі соціальних зв'язків і взаємовідносин" [611, с. 78]. Лише у просторі особистісних взаємодій людина навчається сприймати світ не лише власними очима, а й очима інших [611, с. 79], додамо: не лише світ, але й себе. Саме тому на перший план виступає проблема організації ефективних сумісних форм навчальної діяльності [464, с. 52], передовсім колективно-групових [184].

Інтерактивне заняття має таку структуру: 1) мотивування (фокусування на проблемі) – 5 % часу; 2) представлення теми та очікуваних результатів (забезпечується усвідомлення змісту діяльності) – 5 % часу; 3) надання необхідної інформації (використання пояснювально-ілюстративного методу) – 10 % часу; 4) інтерактивна справа (робота в парах, робота в малих групах, колективна робота) – 60 % часу; 5) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку (рефлексія власної діяльності) – 20 % [346, с. 29-30; 422, с. 9-11; 427; 223; 224]. Саме активна соціальна взаємодія на інтерактивному занятті сприятиме розвитку критичного мислення.

Шостий фактор генезису критичного мислення – поєднання методу контролю навчальних досягнень учнів з наступною групою та індивідуальною рефлексією (аналіз і критика, самоаналіз і самокритика) у

процесі навчання історії. До методів контролю та самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності відносять методи усного контролю та самоконтролю, методи письмового контролю та самоконтролю, а також методи лабораторно-практичного контролю та самоконтролю [409, с. 479]. Кожна група має свої переваги та є доречною під час навчання критичного мислення. Однак, оскільки критичне мислення є свідомим, рефлексивним та таким, що самовдосконалюється, важливого значення набуває об'єктивізація думки у письмовій формі. "Дії, необхідні сучасній людині, але не об'єктивовані, – стверджує Н. Тализіна, – не можуть бути свідомо і цілеспрямовано сформовані у нового покоління" [512, с. 16]. Лише використання стратегії екстеріоризації (об'єктивізації думки, тобто представлення її у формі соціально відтворюваної структури) дозволяє зробити її доступною для рефлексії, критики та самокритики [375, с. 85]. Саме письмова форма дозволяє прослідкувати перебіг розмірковування та вдосконалити його: змінити форму та зміст в ході критики та самокритики [375, с. 85]. "Якщо учня не роблять відповідальним за самостійне доведення розумності висунутого ним положення, – стверджував Дж. Д'юї, – то викладання немає жодного значення для виховання здібності розмірковувати" [183, с. 163].

Отже, важливо письмово викласти свої розмірковування у вигляді есе та згодом провести колективний аналіз та самоаналіз розв'язання проблемної задачі під керівництвом вчителя, звернути увагу на можливі недоліки та прорахунки під час міркування, винести для себе уроки на майбутнє. Виставлення оцінок за есе обов'язково повинно супроводжуватись аналізом виконаної роботи: які були допущені помилки, які правила логіки, принципи історичного пізнання та критичного розмірковування були проігноровані тощо. Аналіз повинен завершуватись порадами на перспективу: що слід враховувати у майбутньому, які підходи використовувати у розв'язанні наступних задач.

Сьомий фактор генезису критичного мислення – демократичний стиль спілкування у процесі навчання історії, який надає учневі право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок. Одним із перших про такий стиль спілкування почав говорити С. Пейперт. В своїй книзі "Переворот у свідомості..." [396] він описував досвід навчання математиці у спеціально створеному комп'ютерному середовищі ЛОГО, яке передбачало опанування математикою в контексті вирішення учнями важливих для них проблем через комп'ютерне моделювання. У такому навчанні помилка ставала природнім фрагментом навчання, який слід було проаналізувати та виправити. С. Пейперт з цього приводу зазначав: "Зазвичай на уроках математики дитина реагує на помилкову відповідь тим, що намагається по можливості швидше забути про неї. Але в середовищі навчання ЛОГО дитина не критикується за помилку в малюванні. Процес відпрацювання – звичайна частина процесу опанування програмою. Програміст зацікавлений в тому, щоб розібратися в помилці, а не забути її" [396, с. 70].

Подібне ставлення до помилки є вкрай продуктивним для виховання критичного мислення ("не помиляється лише той, хто нічого не робить"). Оскільки критичне мислення є самостійним та таким, що самовдосконалюється,

то й помилка стає природною частиною процесу навчання. Що вдосконалювати, якщо немає помилок? Помилка є супутником будь-якої самостійної діяльності, але важливо навчитися її помічати та виправляти. Як відзначає А. Коржуєв: "В своєму майбутньому житті випускник середньої школи обов'язково зіткнеться з проблемою вибору рішень, оцінки різних різноспрямованих факторів. Ризик припуститися помилки зростає, якщо в роки навчання не моделювались ситуації їх подолання. Як звести цей ризик до мінімуму?" [256, с. 28-29]. "Очевидно, – відповідає автор, – легше тим, хто протягом шкільного навчання постійно "потрапляв" у ситуацію вибору тих чи інших рішень, мав досвід розв'язування суперечностей, сприймав власну помилку не як "злочин", а як стимул для подальшої дії" [256, с. 29]. Помилка та її усвідомлення є звичайним процесом під час ухвалення рішення [432, с. 34-35].

Отже, важливою установкою вчителя і учнів повинен бути не страх перед помилкою, а прагнення її усвідомити та виправити. Самоорганізація мислення передбачає виправлення своїх установок та процедур, якщо вони не спрацьовують в нових умовах. Таким чином, в ході навчання і учень, і вчитель повинні мати право на помилку, оскільки помилка відповідно до принципу доповнюваності є природним і невід'ємним фрагментом навчання [141].

Підсумовуючи, зазначимо, що процес критичного мислення породжується і забезпечується наявністю сімох факторів: 1) мотивацією; 2) знанням правил критичного мислення; 3) розв'язуванням проблемних задач; 4) регулярним створенням для учнів ситуацій вибору; 5) діалогом під час навчання; 6) поєднанням методу контролю з подальшою рефлексією; 7) демократичним стилем спілкування (моделювання ситуацій виправлення помилок). Отже, ми з'ясували основні чинники зародження та перебігу критичного розмірковування. Тепер перейдемо до розгляду рівнів розвитку критичного мислення.

Проблема рівнів критичного мислення мало розглядається, натяк на певні рівні рефлексивного мислення міститься у Дж. Д'юї: він стверджує, якщо під час розв'язування проблеми перша ліпша думка приймається, то перед нами мінімум рефлексії [183, с. 15]. Це означає, що існують певні рівні у критичному розмірковуванні, хоча явно він їх не формулює. Ідея стадій (або рівнів) критичного мислення знайшла свій розвиток у праці В. Попкова, А. Коржуєва, Є. Рязанової [432]. Автори запропонували чотири типи процедур критичного мислення, які відповідають чотирьом рівням: 1) висловлення простого оцінного судження на основі безпосереднього погляду на предмет (нижчий рівень); 2) формулювання двох полярних, "екстремальних" і свідомо неприйнятних поглядів на розв'язання поставленої проблеми та пошук "золотої середини"; 3) виявлення неадекватності твердження через послідовне розкриття невідповідності цього твердження низці загальноприйнятих положень і принципів; 4) усесторонній, багатоплановий та багатфакторний аналіз явища, підходу, принципу, твердження тощо, в процесі якого виявляється якомога більше факторів та умов, що впливають на перебіг процесу, оцінюється ступінь їх впливу і на цій основі з'ясовується значущий фактор і знехтувані, а також встановлюються ті умови, за яких первісно знехтуваний фактор набуває

значущості, а первісно значущий – втрачає її (це найвищий рівень критичного мислення). Отже, процес розвитку критичного мислення починається з простих оцінних суджень і сягає рівня, який дозволяє здійснювати багатофакторний аналіз. Під час розв'язування проблемних задач мислення поступово ускладнюється і збагачується принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення, а найвищим рівнем є самоорганізація цих складових для розв'язання конкретної задачі.

Таким чином, теоретична модель комплексно враховує властивості, склад, функцію та генезис критичного мислення. Внаслідок подальшого дослідження теоретична модель була ускладнена й представлена кількома моделями: структурно-елементною, функціональною, генетичною та технологічною моделями. Структурно-елементна та генетична моделі стали основою для розроблення посібника для учнів, функціональна та технологічна моделі мали бути використані для розроблення методичних рекомендацій для вчителів. Отже, теоретико-концептуальні засади стали підґрунтям для проектування методики розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії.

* * *

Необхідність розроблення теоретичних основ розвитку критичного мислення обумовлюється сукупністю трьох основних чинників: 1) відбувається інтелектуалізація праці й відповідно основною вимогою ринку праці до людини стає вміння розв'язувати складні задачі; 2) філософський аналіз навчання історії засвідчив необхідність організувати навчально-виховний процес у відповідності з потребами дитини у саморозвитку, самопізнанні та самовизначенні; 3) організація навчально-виховного процесу повинна здійснюватись згідно з основними психолого-педагогічними закономірностями, а також закономірностями нейрофізіологічної діяльності мозку, що знаходяться в основі психічного розвитку.

Відповідно до системного підходу спроектована теоретична модель розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії, що відображає властивості, склад, функцію та генезис критичного розмірковування. Подальше дослідження ускладнило теоретичну модель до кількох моделей: структурно-елементної, функціональної, генетичної та технологічної. Вихідним положенням теоретичної моделі виступає постулат про те, що критичне мислення – це мислення усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване. Складовими критичного мислення виступають: 1) загальнометодологічні принципи (самокорекція методу дослідження, спостереження за процедурою дослідження; врахування альтернатив; готовність бути критичним і самокритичним); 2) загальні стратегії (поділ проблеми на частини; розв'язання простих проблем; смислові та графічні

організатори; розгляд окремих випадків; аналіз засобів та цілей); 3) процедури (усвідомлення проблеми та діалектичного зв'язку між суперечностями; доведення; формулювання контраргументів; встановлення фактів, що суперечать власній позиції; обґрунтування; оцінювання – вибір однієї із багатьох альтернатив, усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок; спростування; узагальнення; побудова гіпотез; формулювання висновків).

Критичне мислення використовується для вирішення складних ситуацій вибору – практичних завдань: розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісної оцінки та ухвалення рішень. Функціонування критичного мислення передбачає таку послідовність: 1) зіткнення з проблемою потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення (рефлексії наявних знань та власних здібностей), наслідок – усвідомлення задачі; 2) здійснюється спроба подолати утруднення за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких бракує (розумовий процес розгортається на операційному та предметному рівнях); 3) відбувається переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням (процес мислення здійснюється на рефлексивному та особистісному рівнях); 4) робиться обґрунтування віднайденого рішення та представлення результатів дослідження, що передбачає розгортання думки на операційному, предметному, рефлексивному, особистісному та комунікативному рівнях.

Відшукання правильного шляху забезпечується на третьому етапі шляхом аналізу через синтез, який дозволяє включити об'єкт у нові зв'язки і в силу цього він виступає у нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; в об'єкті, таким чином, виявляється новий зміст; він ніби повертається кожного разу іншим своїм боком, в ньому виявляються нові властивості.

Розвиток критичного мислення забезпечується комплексом чинників: 1) мотивація навчання – створення проблемних ситуацій; 2) опанування правилами критичного розмірковування; 3) подання змісту історичних курсів системою проблемних задач, що поступово ускладнюються; 4) систематичне створення для учнів ситуацій вибору шляхом використання проблемних методів навчання; 5) забезпечення діалогу в процесі розв'язування ситуацій вибору; 6) поєднання методів контролю досягнень учнів з наступною групою та індивідуальною рефлексією (аналіз і критика, самоаналіз і самокритика); 7) демократичний стиль спілкування, який надає учню право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок.

В своєму розвитку критичне мислення проходить чотири стадії (рівні): 1) просте оцінне судження (нижчий рівень); 2) формулювання двох полярних, "екстремальних" поглядів щодо розв'язання проблеми та пошук "золотої середини"; 3) послідовне розкриття невідповідності твердження низці загальноприйнятих положень і принципів; 4) усесторонній, багатоплановий та багаточинний аналіз явища, підходу, принципу, твердження тощо.

Отже, методика розвитку критичного мислення повинна забезпечувати проблемні ситуації у процесі навчання; пропонувати проблемні задачі; знайомити учнів із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення; регулярно створювати ситуації вибору; організовувати діалог у

процесі розв'язування проблемних задач (інтерактивні форми навчання); передбачати письмове викладення розмірковувань учнів з подальшою рефлексією; й нарешті, надавати право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок. За таких умов навчання мислення учнів набуватиме усвідомленості, самостійності, рефлексивності, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості, тобто розвиватиметься мислення другого рівня (або високого рівня), яке називають критичним мисленням.



РОЗДІЛ 3

РІВЕНЬ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У цьому розділі представимо розроблені критерії, показники та методику оцінювання рівня розвитку критичного мислення учнів шляхом діагностики інтелектуальних умінь; запропонуємо загальні принципи, підходи, засоби виміру, а також повідомимо про результати констатувального педагогічного експерименту, спрямованого на встановлення рівня розвитку критичного мислення старшокласників.

3.1. Методика оцінювання критичного мислення

Відповідно до нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки України розвиток критичного мислення під час вивчення історії є одним із важливих завдань суспільствознавчої освіти. Саме за уміння критично мислити виставляються найвищі бали згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти [439]. Проте, однією із разючих особливостей нашої (й не лише нашої) системи освіти є те, що її результати фактично не оцінюються. Спроба такої оцінки була зроблена шляхом впровадження зовнішнього незалежного оцінювання, але, як виявилось, перший досвід такого тестування у загальнонаціональному масштабі перевіряв лише фактологічну обізнаність учнів й не надав нам можливості судити про стан розвитку критичного мислення школярів, а також про те, як це завдання виконується нашою системою освіти [520].

Постає важлива проблема: як ми можемо виміряти й оцінити роботу системи історичної освіти, зокрема, в тому її аспекті, що стосується розвитку критичного мислення? Існує кілька альтернативних шляхів з'ясування відповіді на запитання. По-перше, можна впровадити творчі завдання у процедуру зовнішнього тестування й провести статистичну обробку результатів їх виконання. По-друге, провести констатувальний педагогічний експеримент, мета якого полягатиме у встановленні рівня розвитку критичного мислення. По-третє, здійснити аналіз творчих завдань учнівських робіт на історичних олімпіадах. Кожний з цих шляхів надасть можливість побачити загальну тенденцію нашої освітньої системи й відповісти на такі запитання: Чи володіють наші учні навичками критичного мислення? В якій мірі? Які прогалини маються у продуктивному мисленні школярів? Чи забезпечується практична реалізація проголошеної мети (розвиток критичного мислення)? Й наскільки повно?

Методична наука, на жаль, не може похвалитися надмірною увагою до проблем діагностики навчальних досягнень учнів. Проблема виявлення, виміру та оцінювання навчальних досягнень учнів є слабким місцем історичної освіти. Деякі зрушення робляться в цьому напрямку, але переважним чином, дослідники зосереджуються на розробці окремих завдань, в кращому випадку деяких підходів та рекомендацій загального характеру щодо оцінювання. В той

час як проблема виміру й, саме головне, технологічне забезпечення цього виміру лишаються поза увагою.

Розроблення методики виявлення, виміру і оцінки рівня розвитку критичного мислення спиралося на теоретичну модель (див. розділ 2), а також на праці з математичної статистики [1; 23; 24; 49; 50; 51; 130; 185; 188; 222; 277; 291; 354; 364; 365]. З метою виявлення рівня розвитку критичного мислення було проведено у 2004/2005 навчальному році констатувальний педагогічний експеримент. Експеримент проводився у 10-11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів м. Запоріжжя. Загальна кількість обстежених – 522 учні (ЗНЗ №№ 22, 31, 50, 69, 86, 87, 96, 109). Школи були обрані у випадковому порядку, серед них були як школи нового типу (№№ 31, 50, 96), так і загальноосвітні навчальні заклади (№№ 22, 69, 86, 87, 109). Причому вибірка була сформована таким чином, щоб репрезентативно представляти генеральну сукупність навчальних закладів м. Запоріжжя. Таким чином, отримані результати дослідження дозволяють нам зробити висновки про стан розвитку критичного мислення учнів м. Запоріжжя.

Учням 10-х класів були запропоновані такі контрверсійні завдання, відповідно до розробленої типології задач:

I варіант

- З яким із тверджень Ви погоджуєтесь: 1) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів ліквідувала усі суперечності у післявоєнному світі"; 2) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів заклала фундамент для розв'язання Другої світової війни". Свою відповідь обґрунтуйте.
- Яка оцінка світової монополізації найбільше відповідає дійсності: 1) "Монополізація економіки забезпечила стабільність розвитку промисловості"; 2) "Монополізація економіки сприяла дестабілізації промисловості, уповільнюючи її розвиток". Свою відповідь обґрунтуйте.

II варіант

- З яким із тверджень Ви погоджуєтесь: 1) "Велика депресія" (1929-1933) відіграла негативну роль, зруйнувавши економічні системи країн світу"; 2) "Велика депресія" (1929-1933) відіграла позитивну роль у розвитку економічних систем країн світу, сприявши упровадженню механізмів запобігання подібним кризам у майбутньому". Свою відповідь обґрунтуйте.
- Яка оцінка Гетьманату П. Скоропадського, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Гетьманат П. Скоропадського – це витвір найконструктивніших верств українського суспільства, дійсне творення української державності"; 2) "Гетьманат П. Скоропадського – переворот, здійснений німцями, "реставрована монархія", диктатура русофільського забарвлення". Свою відповідь обґрунтуйте.

Учням 11-х класів були запропоновані наступні завдання:

I варіант

- Як на вашу думку, правильно чи помилково буде стверджувати, що в Україні на початку 90-х рр. ХХ ст. відбулася соціальна революція? Свою відповідь обґрунтуйте.

2. Яка оцінка науково-технічної революції, на вашу думку, найбільше відповідає дійсному стану речей: "НТР – універсальний засіб, що дозволяє вилікувати соціальні хвороби людства"; 2) "НТР – шлях до самовинищення людиною самої себе". Свою відповідь обґрунтуйте.

II варіант

1. Доведіть або спростуйте тезу: "Наприкінці 70-80-х рр. ХХ ст. в Україні з'являється "інформаційне суспільство". Свою відповідь обґрунтуйте.
2. Яке із тверджень, на вашу думку, є найбільш доцільним: 1) "Гуманізм та співпраця – шлях до подолання глобальних проблем людства"; 2) "Домінування та диктат – шлях до подолання глобальних проблем людства". Свою відповідь обґрунтуйте.

Завдання були поділені на два варіанти. Кожний учень отримав лише два завдання, виконував їх самостійно протягом уроку (45 хвилин), при цьому дозволялося користуватися джерелами інформації. Напередодні констатувального педагогічного експерименту учням повідомили про проведення контрольної роботи з виконанням творчих завдань. Заздалегідь учні були поінформовані щодо тематики контрольної роботи, але без повідомлення точних формулювань завдань (наприклад, учням 11 класу було сказано, що їм необхідно підготуватися за темами: "Україна в 70-80-ті рр. ХХ ст."; "Україна в умовах незалежності"; "Науково-технічна революція", "Глобальні проблеми людства". Під час експерименту учням дозволялося користуватися будь-якими джерелами інформації.

Роботи учнів оцінювалися за такими критеріями правильного розмірковування згідно із структурно-елементною моделлю розвитку критичного мислення:

1. Усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями.
2. Наявність висновку (тези).
3. Наявність посилок (аргументів).
4. Прийнятність та несуперечливість посилок.
5. Відповідність посилок висновку (чи наявний зв'язок між аргументами та висновками?).
6. Наявність контраргументів.
7. Усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку.
8. Чи уникає учень тверджень, що не підкріплені жодними доказами?
9. Чи усвідомлюються обмеження, які накладаються на висновок (тобто істинність висновку за певних умов).
10. Чи є спроба спростувати протилежну думку?

Якщо в роботі учня були наявні вище перелічені ознаки, то за кожну він отримував один бал. Таким чином, якщо у роботі учня були наявні всі десять ознак, відповідно він отримував 10 балів; якщо тільки три – відповідно робота оцінювалася у 3 бали [222, с. 17-32]. Таким чином, наявність відповідної ознаки коректного критичного розмірковування додавала по одному балу до загальної оцінки. Оцінка робіт заносилася до бланку обліку результатів констатувального педагогічного експерименту (див. табл. 3.1).

Роботи учнів перевірялися трьома експертами, які завчасно були підготовлені та проінструктовані щодо виявлення зазначених ознак [203; 543]. Таким чином, кожний експерт у бланк проставляв свою оцінку, й в решті решт за кожне завдання учень отримував три оцінки по кожному критерію: відповідно 0 або 1. 0 – якщо ознака відсутня; 1 – якщо ознака наявна [222, с. 32]. Загальна оцінка по кожному критерію виставлялася відповідно до думки щонайменше 2-х експертів: обов'язково мала місце ситуація, коли щонайменше двоє експертів виставляли один й той самий бал. Саме він брався до уваги як підсумковий під час подальших обрахунків.

Отже, матеріали експериментального дослідження склали 522 бланки. Результати констатувального педагогічного експерименту були занесені до табличного процесора Microsoft Excel. За допомогою цієї програми був здійснений альтернативний, кореляційний та варіаційний аналізи отриманих експериментальних даних.

Таблиця 3.1

Бланк обліку результатів констатувального експерименту

Школа _____, клас _____		
ПІП учня _____		
ПІП перевіряючого _____		
Варіант _____		
КРИТЕРІЙ	Завдання № 1	Завдання № 2
1. Усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями.		
2. Наявність висновку (тези).		
3. Наявність посилок (аргументів).		
4. Прийнятність та несуперечливість посилок.		
5. Відповідність посилок висновку (чи наявний зв'язок між аргументами та висновками?)		
6. Наявність контраргументів.		
7. Усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку.		
8. Чи уникає учень тверджень, що не підкріплені жодними доказами?		
9. Чи усвідомлюються обмеження, які накладаються на висновок (тобто істинність висновку за певних умов)?		
10. Чи є спроба спростувати протилежну думку?		

Отже, роботи учнів оцінювалися за десятьма показниками. Перша ознака – усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями свідчить нам про

уміння усвідомлювати проблему; друга наявність висновку дозволяє судити нам про уміння роботи висновки та висувати гіпотези; наявність посилок підтверджує уміння обґрунтовувати; прийнятність та несуперечливість посилок свідчить про уміння доводити; наявність зв'язку між посилками та висновком говорить про уміння узагальнювати; наявність контраргументів говорить про уміння їх формулювати; наявність фактів, що суперечать висновку, підтверджує уміння їх установлювати; уникнення бездоказових тверджень свідчить про уміння доводити; усвідомлення обмежень висновку говорить про уміння оцінювати; наявність спроби спростувати протилежну думку підтверджує наявність уміння спростовувати.

3.2. Характеристика критичного мислення старшокласників

Проаналізуємо результати виконання завдань учнями 10-х класів. Розпочнемо з результатів виконання першого завдання першого варіанту. Всього 137 учнів 10-х класів виконали завдання першого варіанту: З яким із тверджень Ви погоджуєтесь: 1) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів ліквідувала усі суперечності у післявоєнному світі"; 2) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів заклала фундамент для розв'язання Другої світової війни". Свою відповідь обґрунтуйте. Перше питання, яке слід з'ясувати: скільки учнів в абсолютному та відносному вимірах, виконуючи це завдання, продемонстрували наявність всіх 10 ознак критичного розмірковування. Перша ознака (усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями) наявна у відповідях 53 обстежених, відповідно це становить 38,7 % від загалу. Друга ознака (наявність висновку, тобто тези) наявна у роботах 115 учнів, що становить 83,9 % від загалу обстежених. Третя ознака (наявність посилок, тобто аргументів) міститься у роботах 128 учасників констатувального експерименту, що становить 93,4 % від загалу. Четверта ознака (прийнятність та несуперечливість посилок) наявна у роботах 82 учнів, що становить 59,8 %. П'ята ознака (відповідність посилок висновку) наявна у роботах 93 учнів, що відповідно становить 67,9 %. Наявність шостої ознаки (наведення контраргументів) демонструють лише 19 учнів, що у відносному вимірі становить 13,9 %. Дещо більша кількість учнів продемонструвала усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку, (ознака № 7) – 26 чоловік, у відносному вимірі – 19 %. Близько половини учнів (60 чоловік й відповідно 43,8 %) демонструють уміння не бути голослівними, тобто уникають тверджень, що не підкріплені жодними доказами (ознака № 8). Значно гірше учні усвідомлюють обмеження, які накладаються на висновок, тобто істинність висновку за певних умов (ознака № 9) – 27 учнів і відповідно 19,7 %. Й найнижчий показник у ознаки № 10 (чи є спроба спростувати протилежну думку), а саме: 12 учнів спробували спростувати протилежну позицію, що відповідно становить 8,7 % від загалу обстежених.

Отже, результати виконання учнями 10-х класів першого завдання першого варіанту свідчить нам про таке: переважна більшість учнів демонструє

уміння заявити про свою позицію щодо запропонованої проблеми й навести певні аргументи (83,9 % та 93,4 % відповідно). Можна стверджувати, що у даному випадку учні в цілому навчені, розв'язуючи проблемні задачі, сформулювати тезу та дібрати кілька аргументів на її користь. Як же справа обстоїть з іншими показниками критичного мислення? У більшості випадків аргументи є прийнятними та несуперечливими, а також відповідають висновку (59,8 % та 67,9 % відповідно). Цей факт свідчить про володіння учнями загальними правилами міркування.

Дещо гірше учні демонструють уміння уникати суджень, що не підкріплені жодними доказами, та уміння спостерігати діалектичний зв'язок між твердженнями (43,8 % та 38,7 % відповідно). Ці показники більшою мірою характеризують таку рису мислення, як критичність, й вони значно нижчі – лише трішки більше третини учнів виявляють ці здібності.

Й зовсім погано обстоїть справи із такими уміннями-показниками: 1) спроба спростувати протилежну думку (8,7 %); 2) наявність контраргументів (13,9 %); 3) усвідомлення обмеження, що накладається на висновок (19,7 %). Ці властивості мислення можна вважати найхарактернішими показниками такої його риси, як критичність. Саме критичність мислення передбачає перевірку істинності протилежної думки у певний час або у певному відношенні, усвідомлення обмеженості висновку (конкретність істини), а також уміння не лише шукати докази до власної позиції, й спробувати спростувати протилежну. Й ці уміння найгірше сформовані в учнів. Можемо стверджувати: вони спостерігаються в окремих поодиноких випадках. Отже, уміння критично мислити розвинуте слабо.

Тепер проаналізуємо результати виконання учнями 10-х класів другого завдання першого варіанту: Яка оцінка світової монополізації найбільше відповідає дійсності: 1) "Монополізація економіки забезпечила стабільність розвитку промисловості"; 2) "Монополізація економіки сприяла дестабілізації промисловості, уповільнюючи її розвиток". Свою відповідь обґрунтуйте.

Виконуючи це завдання, лише 40 учнів (29,2 %) продемонстрували уміння побачити діалектичний зв'язок між протилежними оцінками світової монополізації (ознака № 1). Про свою позицію щодо окресленої проблеми на цей раз заявили 85 учнів (62 %) – ознака № 2. Дібрали аргументи на користь власної позиції, яку чітко окреслили або мали на увазі, 132 учні (96,3 %) – ознака № 3. Уміння дібрати прийнятні та несуперечливі посилки продемонстрував 51 учень (37,2 %) – ознака № 4. Відповідні аргументи навели 55 учнів (40,1 %) – ознака № 5. Контраргументи навели 17 учнів (12,4 %) – ознака № 6. Уміння побачити факти, що суперечать висновку продемонстрували 16 обстежених (11,7 %) – ознака № 7. Відсутність голослівності виявили 52 учні (38 %) – ознака № 8. Усвідомлення істинності висновку за певних умов продемонстрував 21 учень (15,3 %) – ознака № 9. Спробували спростувати протилежну думку лише 6 учнів (4,4 %).

Результати виконання другого завдання першого варіанту нам дозволяють зробити такі висновки. По-перше, більшість учнів демонструє уміння заявити про свою позицію щодо окресленої проблеми (62 %) та навести

аргументи на її користь (96,3 %). Дещо більше третини учнів можуть навести прийнятні та несуперечливі посилки (37,2 %), які відповідають висновку (40,1 %). 38 % учнів не вдаються до голослівних тверджень, тобто уникають висловлювань, які не підкріплені жодними доказами. Решта показників коректного критичного розмірковування залишає бажати кращого: лише 29,2 % учнів виявляють уміння побачити діалектичний зв'язок між твердженнями; 12,4 % наводять контраргументи; 11,7 % учнів усвідомлюють наявність фактів, що суперечать висновку, 15,3 % усвідомлюють обмеження, що накладаються на висновок, й лише 4,4 % учнів намагаються спростувати протилежну думку.

Для комплексного аналізу результатів експерименту важливо з'ясувати відповідь на таке запитання: чи в однаковій мірі учні 10-х класів продемонстрували володіння уміннями критичного мислення під час виконання двох різних завдань першого варіанту? Наведемо дані виконання двох аналогічних завдань у порівняльній таблиці (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Порівняльний аналіз виконання учнями 10-х класів 2-х завдань першого варіанту констатувального педагогічного експерименту

№ ознаки \ Завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 (абсол.)	53	115	128	82	93	19	26	60	27	12
1 (у %)	38,7	83,9	93,4	59,8	67,9	13,9	18,9	43,8	19,7	8,7
2 (абсолют.)	40	85	132	51	55	17	16	52	21	6
2 (у %)	29,2	62	96,3	37,2	40,1	12,4	11,7	38	15,3	4,4
Коливання (абсол.)	13	30	- 4	31	38	2	10	8	6	6
Різниця (у %)	9,5	21,9	- 2,9	22,6	27,8	1,5	7,2	5,8	4,4	4,3

Здійснимо порівняння отриманих даних по двох завданнях для I варіанту (10-й клас). Обрахунки будемо здійснювати шляхом вирахування від кількісних показників за першим завданням кількісних показників по другому завданню. Загальна тенденція, що спостерігається, говорить про те, що перше завдання учні виконали дещо краще, ніж друге. А саме: ознака № 1 – коливання 9,5 % (13 чоловік); ознака № 2 – коливання 21,9 % (30 чоловік); ознака № 3 – коливання -2,9 % (4 чоловіки); ознака № 4 – коливання 22,6 % (31 чоловік); ознака № 5 – коливання 27,8 % (38 чоловік); ознака № 6 – коливання 1,5 % (2 чоловіки); ознака № 7 – коливання 7,2 % (10 чоловік); ознака № 8 – коливання 5,8 % (8 чоловік); ознака № 9 – коливання 4,4 % (6 чоловік); ознака № 10 – коливання 4,3 % (6 чоловік).

Отже, середній відносний показник коливання по виконанню першого та другого завдання I варіанту учнями 10-х класів становить 10,9 %. Такий показник можна вважати припустимим у межах похибки, оскільки існує певна неоднозначність в оцінюванні робіт різними експертами. Проте,

спостерігається тенденція – друге завдання першого варіанту виконано дещо гірше, ніж перше. Якщо коливання по ознаках №№ 1, 6, 7, 8, 9, 10 не перевищує 10 %, то коливання по ознаках №№ 2, 4, 5 становить понад 20 %, а саме: 21,9 %, 22,6 % та 27,8 % відповідно. Саме в уміннях-показниках критичного розмірковування маємо незначне коливання, це такі уміння, як: усвідомлення діалектичного зв'язку; наявність контраргументів; усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку; усвідомлення обмежень, що накладається на висновок та спроба спростувати протилежну думку.

Значне коливання наявне саме по базових уміннях логічного розмірковування, а саме: наявність висновку, прийнятність та несуперечливість посилок й відповідність посилок висновку. Спостерігався цікавий факт, незначне перевищення показника під час виконання другого завдання (І варіант) за ознакою № 3 (наявність посилок) на 2,9 % порівняно з першим завданням цього ж варіанту. Отже, яким чином можна пояснити ці факти? Найбільш відповідним поясненням у даному випадку можна вважати таке: друге завдання щодо оцінки світової монополізації виявилось складнішим, ніж завдання щодо оцінки Версальсько-Вашингтонської системи. Дійсно, тема монополізації економіки вимагає значно вищого рівня узагальнення знань та усвідомлення закономірностей розвитку світової економічної системи. Про це свідчить незначне коливання по ознаках безпосередньо критичного мислення й значне по базових ознаках правильного розмірковування. Можемо стверджувати: те, що найменш засвоєне учнями, найменше постраждало; а те, чим вони більш-менш володіють значно погіршилося із ускладненням завдання.

Тепер з'ясуємо міри центральної тенденції обстеженої вибірки (учні 10-х класів, що виконували завдання І варіанту). Міри центральної тенденції також називають середніми показниками, оперуючи якими, ми втрачаємо частину інформації, але маємо можливість побачити типове для досліджуваної сукупності. Найпоказовішим виразником центральної тенденції є обрахування середнього арифметичного (М), яке визначається як сума усіх значень ознаки, поділена на загальну кількість індивідів [499, с. 219-220]. Середнє арифметичне результатів виконання завдань першого варіанту становить 3,8 бали (4,5 – по першому завданню та 3,5 – по другому). Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень володіє лише трьома-чотирма процедурами критичного мислення. Як правило, це уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Навряд чи можна говорити про опанування навичками критичного мислення, оскільки учні опанували лише елементарні правила розмірковування, які є вихідною позицією процесу мислення.

Медіана (Me) – значення ознаки, що припадає на центральний член рангового ряду [383, с. 145], тобто це результат учня, що поділяє усі значення навпіл: ті, що є більшими, та ті, що є меншими. Медіана становить 4 бали, отже середній член ряду становить – 4 (4 – по першому завданню, 3 – по другому). Це означає, що половина результатів становить менше значення (близько 50% учнів набрали 3 й менше бали), а інша половина – 5 і більше балів.

Мода (Mo) – це значення, що найбільш часто зустрічається у даній сукупності [499, с. 220]. Мода обстеженої вибірки становить 4 бали (4 – по першому завданню; 1 – по другому). Таким чином, найчастіше, майже у половині випадків, учні демонструють володіння 4 процедурами критичного мислення. Як правило, це – уміння сформулювати тезу, дібрати аргументи, які є прийнятними, несуперечливими та відповідними висновку. Проте, друге завдання становило найбільшу складність для учнів, оскільки модою виступає результат в один бал.

Наступне завдання полягало у з'ясуванні мір варіації (стандартне відхилення – це міра того, наскільки широко розкидані точки даних щодо їхнього середнього [383, с. 148]), вони показують на характеристики розбіжностей у групі [499, с. 218-219]. Тобто за цими показниками можна судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. У нашому випадку показники варіації не є значними, а саме: 2,2 в цілому по першому варіанту (2,1 – по першому завданню; 2,2 – по другому). Даний факт говорить про певну однорідність групи обстежених. Можна стверджувати, що навички критичного мислення учнів розвинуті недостатньо з незначною варіацією.

Проведений альтернативний та варіаційний аналіз нам указують на загальні тенденції та варіації, притаманні групі. Проте, кореляційний аналіз дає нам можливість охарактеризувати ступінь зв'язку психічних процесів [383, с. 149]. На відміну від функціональної залежності, де має місце однозначна відповідність ($x \rightarrow y$), кореляційна залежність характеризується багатозначністю. За таких умов під час зміни значення однієї ознаки інші будуть набувати різних значень ($x \rightarrow y_1, y_2, y_3, y_4, y_n$) [384, с. 44-45]. Нам важливо з'ясувати, чи риси критичного мислення є неодмінними і добре сформованими якостями учнів, чи вони є фрагментарними та ситуаційно використовуваними? Для того, щоб дати відповідь на це запитання, необхідно обрахувати коефіцієнт кореляції між наявністю ознак критичного мислення під час виконання двох різних завдань. Приміром, якщо учень демонструє усвідомленість діалектичного зв'язку між явищами під час розв'язання першого завдання, чи виявляє він ту саму здібність, виконуючи друге завдання? Коефіцієнт кореляції нам укаже, як часто трапляється збіг у прояві даної якості у виконанні різних завдань. Або, обраховуючи коефіцієнт кореляції між загальними показниками учнів по виконанню одного та другого завдання, ми можемо зробити висновок про наявність зв'язку у використанні навичок критичного мислення під час виконання різних завдань.

Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання становить 0,4 (див. табл. 3.3). Це означає, що зв'язок між використанням навичок критичного мислення у виконанні різних завдань виражений помірно. Відносно сталими можна вважати такі якості мислення школярів: уміння добирати аргументи (прийнятність та несуперечливість аргументів) – коефіцієнт кореляції 0,38; відповідність посилок висновку – коефіцієнт кореляції 0,3 та уникнення тверджень, не підкріплених жодними доказами – коефіцієнт кореляції 0,46. Проте, слід відзначити, що подібні кореляції говорять про

поміркований зв'язок між цими якостями під час виконання двох аналогічних завдань.

Таблиця 3.3

**Кореляційний аналіз виконання завдань I варіанту
учнями 10-х класів**

Масиви (№ завдання, № ознаки)	Значення кореляції
1.1=2.1	0,313991
1.2=2.2	0,272425
1.3=2.3	-0,05161
1.4=2.4	0,384255
1.5=2.5	0,308199
1.6=2.6	0,169268
1.7=2.7	0,171761
1.8=2.8	0,461617
1.9=2.9	0,298537
1.10=2.10	0,186035
кореляція між завд. №1 та 2	0,414746

Тепер перейдемо до аналізу виконання учнями 10-х класів завдань II варіанту. 137 учнів виконували завдання другого варіанту. Перше завдання полягало у наступному: З яким із тверджень Ви погоджуєтесь: 1) "Велика депресія" (1929-1933) відіграла негативну роль, зруйнувавши економічні системи країн світу"; 2) "Велика депресія" (1929-1933) відіграла позитивну роль у розвитку економічних систем країн світу, сприявши упровадженню механізмів запобігання подібним кризам у майбутньому". Свою відповідь обґрунтуйте.

Уміння усвідомлювати діалектичний зв'язок між твердженнями (ознака № 1) продемонструвало 33 учні (24 %). Висновок сформулювали (ознака № 2) 106 чоловік (відповідно 77,4 %). Навели посилки (ознака № 3) 128 учнів (93,4 %). Уміння дібрати прийнятні та несуперечливі посилки (ознака № 4) наявне у 96 учнів (70 %). Уміння показати зв'язок між аргументами та висновком (ознака № 5) продемонстрував 91 учень (66,4 %). Навели контраргументи 17 чоловік (ознака № 6), що становить 12,4 %. Продемонстрували уміння усвідомлювати факти, що суперечать обраній позиції, 19 учнів (ознака № 7), що складає відповідно 13,9 %. Відсутність голосливості, тобто уміння уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами (ознака № 8), наявна у 56 учнів (40,9 %). Уміння усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (ознака № 9), продемонстрували 12 учнів (8,7 %). Й нарешті, спробували спростувати протилежну думку (ознака № 10) 9 чоловік, що становить 6,6 %.

Загальний результат виконання першого завдання другого варіанту учнями 10-х класів свідчить про наступне. Більшість школярів може заявити

про свою позицію (77,4 %), навести аргументи на її користь (93,4 %), причому аргументи є відповідними та несуперечливими (66,4 %). Учні, виконуючи перше завдання другого варіанту, знову демонструють елементарні уміння правильного логічного розмірковування. В проміжному становищі знаходиться уміння уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами (ознака № 8), – 40,9 % учнівських робіт.

Проте, уміння-показники критичного мислення характеризуються значно нижчими результатами, а саме: уміння побачити діалектичний зв'язок між твердженнями (ознака № 1) наявне у 24 % відповідей; уміння навести контраргументи (ознака № 6) міститься у 12,4 % відповідей; усвідомлення фактів, що суперечать висновку (ознака № 7), спостерігається у 13,9 % робіт; розумінням істинності висновку за певних умов (ознака № 9) характеризується 8,7 % відповідей; спроба спростувати протилежну думку (ознака № 10) наявна у 6,6 % відповідей. Виконання учнями 10-х класів першого завдання II варіанту свідчить нам про те, що вони здебільшого навчені елементарним правилам розмірковування, які передбачають уміння висловити власну думку та дібрати відповідні та несуперечливі аргументи. В той час як показники умінь суто критично поставитися до аналізу проблеми розвинуті недостатньо.

Перейдемо до аналізу результатів виконання учнями 10-х класів другого завдання II варіанту. Учням було запропоновано оцінити наступні історіографічні позиції: Яка оцінка Гетьманату П. Скоропадського, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Гетьманат П. Скоропадського – це витвір найконструктивніших верств українського суспільства, дійсне творення української державності"; 2) "Гетьманат П. Скоропадського – переворот, здійснений німцями, "реставрована монархія", диктатура русофільського забарвлення". Свою відповідь обґрунтуйте.

Результати виконання цього задавання аналогічні до попереднього із незначною варіацією. Перша ознака (усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями) наявна у відповідях 32 обстежених, відповідно це становить 23,3 % від загалу. Друга ознака (наявність висновку, тобто тези) наявна у роботах 81 учня, що становить 59,1 % від загалу обстежених. Третя ознака (наявність посилок, тобто аргументів) міститься у роботах 110 учасників констатувального експерименту, що становить 80,3 % від загалу. Четверта ознака (прийнятність та несуперечливість посилок) наявна у роботах 67 учнів, що становить 48,9 %. П'ята ознака (відповідність посилок висновку) наявна у роботах 61 учня, що відповідно становить 44,5 %. Наявність шостої ознаки (наведення контраргументів) демонструють лише 17 учнів, що у відносному вимірі становить 12,4 %. Дещо більша кількість учнів продемонструвала усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку (ознака № 7), – 20 чоловік, у відносному вимірі – 14,6 %. 56 учнів (40,9 %) демонструють уміння не бути голослівними, тобто уникають тверджень, що не підкріплені жодними доказами (ознака № 8). Значно гірше учні усвідомлюють обмеження, які накладаються на висновок, тобто істинність висновку за певних умов, (ознака № 9) – 12 учнів і відповідно 8,7 %. Найнижчий показник у ознаки № 10 (чи є

спроба спростувати протилежну думку?), а саме: 10 учнів, що становить 7,3 % від загалу обстежених.

Отже, результати виконання другого завдання II варіанту учнями 10-х класів говорять нам, що більшість учнів в змозі сформулювати висновок (59,1 %) та навести аргументи (80,3 %). Майже половина учнів наводить відповідні та несуперечливі аргументи (48,9 %). Наближається до половини кількість учнів, що можуть продемонструвати зв'язок між аргументами та висновком (44,5 %), а також уникають тверджень, не підкріплених жодними доказами (40,9 %). Решта показників критичного розмірковування залишаються на низькому рівні, а саме: уміння побачити діалектичний зв'язок між твердженнями (23,3 %); наявність контраргументів (12,4 %); усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку (14,6 %); усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок (8,7 %); спроба спростувати протилежну думку (7,3 %).

Комплексний аналіз передбачає з'ясування відповіді на запитання: чи в однаковій мірі учні 10-х класів продемонстрували володіння уміннями критичного мислення під час виконання двох різних завдань другого варіанту? Наведемо дані виконання двох аналогічних завдань у порівняльній таблиці (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Порівняльний аналіз виконання учнями 10-х класів 2-х завдань другого варіанту констатувального педагогічного експерименту

№ ознаки \ Завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 (абсол.)	33	106	128	96	91	17	19	56	12	9
1 (у %)	24,1	77,4	93,4	70,1	66,4	12,4	13,9	40,9	8,7	6,6
2 (абсолют.)	32	81	110	67	61	17	20	56	12	10
2 (у %)	23,3	59,1	80,3	48,9	44,5	12,4	14,6	40,9	8,7	7,3
Коливання (абсол.)	1	25	18	29	30	0	-1	0	0	-1
Різниця (у %)	0,8	18,3	13,1	21,2	21,9	0	-0,7	0	0	-0,7

Порівняємо виконання двох аналогічних завдань другого варіанту учнями 10-х класів. Обрахунки будемо здійснювати шляхом вирахування від кількісних показників по першому завданню кількісних показників по другому завданню. Перше завдання виконано учнями дещо краще, ніж друге: за ознакою № 1 коливання становить 0,8 %; за ознакою № 2 – 18,3 %; за ознакою № 3 – 13,1 %; за ознакою № 4 – 21,2 %; за ознакою № 5 – 21,9 %; за ознакою № 6 – 0 %; за ознакою № 7 – -0,7%; за ознакою № 8 – 0 %; за ознакою № 9 – 0 %; за ознакою № 10 – -0,7 %. Таким чином, можемо зробити висновок, що під час виконання першого завдання учні продемонстрували дещо краще уміння формулювати висновок (на 18,3 %); наводити аргументи (на 13,1 %); добирати відповідні та

несуперечливі посилки (на 21,2 %) та показувати зв'язок між аргументами та висновком (на 21,9 %).

Середній відсоток коливання по всіх ознаках становить 7,7 %, що не є значною величиною. По ознаках №№ 4, 5 різниця становить у 21,2 % та 21,9 % відповідно. Під час виконання першого завдання щодо оцінки "Великої депресії" учні дещо краще добирають аргументи, ніж в завданні щодо оцінки Гетьманату П. Скоропадського. Під час виконання першого завдання учні краще формулюють висновок (на 18,3 %) та аргументи (на 13,1 %). По решті показників критичного розмірковування коливання або відсутні, або дуже незначні від 0 % до 0,8 %. Як можна пояснити ці факти?

Найвідповіднішим поясненням у даному випадку буде те, що, напевно, завдання становили приблизно однакову складність для учнів й виконані вони майже з однаковою успішністю. Й тема "Великої депресії", й тема "Гетьманат П. Скоропадського" докладно представлені у змісті освіти. Однак, як і у попередньому випадку маємо дещо краще виконання першого завдання, ніж другого. Швидше за все таке незначне коливання успішності пов'язане із меншою кількістю часу, що залишився для виконання другого завдання. Якщо таке незначне зниження успішності можна пояснити нестачею часу, то вона позначається лише на більш-менш сформованих уміннях і майже не торкається несформованих умінь (це саме ті уміння, які ми віднесли до найважливіших показників критичного мислення).

Тепер обрахуємо міри центральної тенденції обстеженої вибірки (учні 10-х класів, що виконували завдання II варіанту). Середнє арифметичне результатів виконання завдань другого варіанту становить 3,8 бали (4,1 – по першому завданню та 3,4 – по другому). Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень володіє лише трьома-чотирма процедурами критичного мислення. Як правило, це уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Навряд чи можна говорити про володіння учнями навичками критичного мислення.

Медіана становить 4 бали, отже середній член ряду становить 4 (4 – по першому завданню, 3 – по другому). Це означає, що половина результатів становить менше значення (приблизно 50% учнів набрали 3 й менше бали), а інша половина – 5 й більше балів.

Мода обстеженої вибірки становить 4 бали (4 – по першому завданню й 4 – по другому). Таким чином, найчастіше, майже у половині випадків, учні демонструють володіння чотирма процедурами критичного мислення. Як правило, це – уміння сформулювати тезу, дібрати аргументи, які є прийнятними, несуперечливими та відповідними висновку.

Наступне завдання полягало у з'ясуванні мір варіації (стандартного відхилення – міри того, наскільки широко розкидані точки даних щодо їх середнього), вони показують на характеристики розбіжностей у групі. Тобто за цими показниками можна судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. У нашому випадку показники варіації не є значними, а саме: 2,1 в цілому по другому варіанту (1,9 – по першому завданню; 2,3 – по другому).

Даний факт говорить про певну однорідність групи обстежених. Можна стверджувати, що навички критичного мислення розвинуті недостатньо у обстежених учнів з незначною варіацією.

Проведений альтернативний та варіаційний аналіз нам указують на загальні тенденції та варіації, притаманні групі. Проте, кореляційний аналіз дає нам можливість охарактеризувати ступінь зв'язку психічних процесів. Наскільки уміння критично розмірковувати є неодмінними і добре сформованими якостями учнів? Для того, аби відповісти на це запитання, необхідно обрахувати коефіцієнт кореляції між наявністю ознак критичного мислення під час виконання двох різних завдань. Коефіцієнт кореляції нам укаже, як часто трапляється збіг у прояві даної якості у виконанні різних завдань. Обрахування коефіцієнту кореляції між загальними показниками учнів по виконанню одного та другого завдання дасть нам можливість зробити висновок про наявність зв'язку у використанні навичок критичного мислення під час виконання різних завдань.

Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання становить 0,2 (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Кореляційний аналіз виконання завдань II варіанту
учнями 10-х класів**

Масиви (№ завдання, № ознаки)	Значення кореляції
1.1=2.1	0,052123
1.2=2.2	0,36651
1.3=2.3	0,16489
1.4=2.4	0,352381
1.5=2.5	0,357073
1.6=2.6	0,059804
1.7=2.7	0,073347
1.8=2.8	0,516755
1.9=2.9	0,178
1.10=2.10	0,038857
кореляція між завд. №1 та 2	0,227787

Це означає, що зв'язок між використанням навичок критичного мислення у виконанні різних завдань виражений слабо. Тобто навички критичного мислення є інтуїтивними, несистемними і ситуаційними. Використовуючи деякі навички під час виконання одного завдання, учень не використовує їх під час виконання іншого завдання. Даний факт свідчить про те, що в учнів відсутня добре сформована стратегія розв'язування пізнавальних завдань. Відносно сталими можна вважати такі якості мислення школярів: наявність висновку, уміння добирати аргументи (прийнятність та несуперечливість аргументів) – коефіцієнт кореляції 0,35; відповідність посилок висновку – коефіцієнт

кореляції 0,35 та уникнення тверджень, не підкріплених жодними доказами – коефіцієнт кореляції 0,5. Проте, слід відзначити, що подібні кореляції говорять про поміркований зв'язок між цими якостями під час виконання двох аналогічних завдань.

Тепер здійснимо порівняльний аналіз результатів виконання двох різних варіантів учнями 10-х класів. Під час виконання двох різних варіантів простежується така тенденція, що перше завдання виконується дещо краще, ніж друге. Важливо з'ясувати наскільки коливання у виконанні двох завдань двох різних варіантів є значними. Наведемо дані коливань у абсолютному та відносному вимірі у таблиці (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Порівняльний аналіз коливань у виконанні двох завдань I та II варіантів констатувального педагогічного експерименту

№ ознаки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Коливання										
Коливання (абсол.)	13	30	- 4	31	38	2	10	8	6	6
Різниця (у %)	9,5	21,9	- 2,9	22,6	27,8	1,5	7,2	5,8	4,4	4,3
Коливання (абсол.)	1	25	18	29	30	0	-1	0	0	-1
Різниця (у %)	0,8	18,3	13,1	21,2	21,9	0	-0,7	0	0	-0,7

Дані таблиці свідчать про те, що коливання у виконанні двох різних завдань двох різних варіантів є незначними по таких ознаках, як: № 1 – усвідомлення діалектичного зв'язку між явищами; № 6 – наявність контраргументів; № 7 – усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку; № 9 – усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок; № 10 – спроба спростувати протилежну думку. Коливання знаходиться у межах від 0 до 9,5 %. Таке незначне відхилення говорить про те, що досліджувана вибірка є доволі однорідною й, на жаль, не демонструє уміння критично мислити. Ані під час виконання першого завдання, ані під час виконання другого завдання різних варіантів учні не демонструють уміння критично мислити, не зважаючи на можливі коливання у складності та трудності завдань, а також на часові обмеження.

Інша справа, коли ми поглянемо на коливання загальних показників розмірковування, а саме: № 2 – наявність висновку; № 4 – прийнятність та несуперечливість посилок; № 5 – відповідність посилок висновку. В цьому випадку коливання становить величину від 18,3 % до 27,8 %. Відхилення сягають чверті. Як можна пояснити той факт, що коливання по першій групі умінь не перевищує 9,5 %, а по другій групі знаходиться у інтервалі від 1/5 до 1/4. Навряд чи можна стверджувати, що ці дві групи умінь знаходяться на однаковому рівні сформованості в учнів. Така розбіжність свідчить, що перша

група умінь є менш сформованою, ніж друга. Тому що саме уміння другої групи більше страждають від дії різних чинників: складність, трудність, час. Менш сформована група умінь однаково стабільно виявляється під час виконання різних завдань та різних варіантів. Таким чином, можемо зробити висновок, що основні процедури критичного розмірковування в учнів не сформовані, а саме: уміння усвідомлювати діалектичний зв'язок між явищами; уміння добирати контраргументи; уміння побачити факти, що суперечать висновку; уміння усвідомити обмеження, що накладаються на висновок та спробувати спростувати протилежну думку.

Крім аналізу експериментальних даних по кожному завданню та варіантах, не менш важливо здійснити альтернативний, кореляційний та варіаційний аналіз по вибірці загалом, тобто по роботах учнів 10-го класу в цілому. Наведемо дані виконання робіт по двох варіантах у таблиці (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Порівняльний аналіз успішності виконання двох аналогічних завдань
I та II варіантів констатувального педагогічного експерименту**

№ ознаки Завдання										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 (абсол.)	87	221	256	178	184	36	45	116	39	21
1 (у %)	31,75	80,66	93,43	64,96	67,15	13,14	16,42	42,34	14,23	7,664
2 (абсолют.)	72	166	201	117	115	34	36	108	33	16
2 (у %)	26,28	60,58	73,36	42,7	41,97	12,41	13,14	39,42	12,04	5,839
Коливання (абсол.)	15	55	55	61	69	2	9	8	6	5
Різниця (у %)	5,47	20,08	20,07	22,26	25,18	0,73	3,28	2,92	2,19	1,82

Аналіз даних вибірки свідчить про ту саме тенденцію, що вже була виявлена під час аналізу коливань у виконанні різних завдань I та II варіантів. До добре сформованих умінь-показників коректного розмірковування слід віднести: 1) уміння заявити про свою позицію щодо окресленої проблеми; 2) навести посилки; 3) дібрати прийнятні та несуперечливі аргументи на користь своєї думки; 4) продемонструвати зв'язок між висновком та аргументами. Цими уміннями володіє більша половина обстежених учнів (від 50 % до 80 %).

Зовсім інша ситуація спостерігається із такими процедурами, як: 1) усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями; 2) уміння дібрати контраргументи; 3) уміння побачити факти, що суперечать висновку; 4) уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами; 5) усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок; 6) спробувати спростувати протилежну думку. Ці уміння сформовані значно гірше (від 5 % до 30 % учнів).

Якщо проаналізувати коливання під час виконання двох різних завдань, то побачимо, що коливання по першій групі умінь є істотним (21 % – 25 %), в той час як по другій групі коливання становить від 1 % до 5,5 %. Таким чином, можна стверджувати, що різноманітні чинники, що можуть зумовлювати коливання в успішності виконання двох аналогічних завдань (складність, трудність, час) істотно впливають на більш-менш сформовану групу умінь, й майже ніяким чином не впливають на менш сформовану групу умінь. Отже, учні 10-х класів найменше володіють саме процедурами критичного розмірковування.

Наступним етапом нашого дослідження є здійснення кореляційного аналізу між результатами виконання двох аналогічних завдань учнями (I та II варіанти). Отримані експериментальні дані наведемо в таблиці (див. табл. 3.8)

Таблиця 3.8

**Кореляційний аналіз виконання завдань I та II варіанту
учнями 10-х класів**

Масиви (№ завдання, № ознаки)	Значення кореляції
1.1=2.1	0,198409
1.2=2.2	0,32351
1.3=2.3	0,1401
1.4=2.4	0,371058
1.5=2.5	0,327105
1.6=2.6	0,115769
1.7=2.7	0,119194
1.8=2.8	0,487894
1.9=2.9	0,266471
1.10=2.10	0,103776
кореляція між завд. №1 та 2	0,322011

Коефіцієнт кореляції дозволяє нам судити про те, якої щільності зв'язок існує між процедурами критичного мислення, коли учні виконують два аналогічних завдання [499, с. 217-218]. Коефіцієнт кореляції між загальним результатом учнів по першому та другому завданням становить 0,32. Цей показник дозволяє нам стверджувати, що наявний поміркований зв'язок між уміннями-показниками критичного розмірковування під час виконання двох аналогічних завдань. У табл. 3.8 наведені дані виконання учнями завдання № 1 та завдання № 2 як першого, так і другого варіантів. У даному випадку ми аналізуємо результати виконання завдань констатувального педагогічного експерименту в цілому. Обраховані коефіцієнти кореляції дозволяють нам зробити висновок про те, що поміркований зв'язок існує між такими уміннями-показниками: 1) уміння заявити про власну позицію; 2) навести прийнятні та несуперечливі аргументи; 3) уникати голосливих тверджень. Можемо стверджувати, що більш-менш сталими в учнів 10-го класу є уміння заявити

про власну позицію та навести кілька прийнятних та несуперечливих аргументів на її користь.

Решта умінь-показників, які притаманні саме критичному мисленню, тобто: діалектичність мислення, вміння розглянути контраргументи та факти, що суперечать висновку; усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок, та намагання спростувати протилежну думку – не є сталими та добре засвоєними. Коефіцієнти кореляції по цих вміннях коливаються від 0,1 до 0,26.

Таким чином, кореляційний аналіз експериментальних даних дозволяє нам зробити висновок, що учні 10-х класів більш-менш навчені заявити про власну позицію та навести кілька прийнятних та несуперечливих аргументів, уникаючи при цьому голослівних тверджень. Поза компетентністю учнів лишаються вміння діалектично мислити, бачити факти, що суперечать їхнім поглядам, усвідомлювати обмеженість висновків та намагання спростувати протилежну думку. Отже, учні 10-го класу володіють лише базовими правилами логічного розмірковування й майже зовсім не здатні мислити критично, тобто науково.

Здійснений кореляційний аналіз між десятьма ознаками критичного мислення під час виконання одного й того ж завдання учнями 10-х класів демонструє, що системотвірною ознакою критичного мислення є діалектичність мислення: вміння помічати суперечності, розглядати явище з різних позицій, під різними кутами зору, розуміння різноманітності (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Кореляційний аналіз між ознаками критичного мислення під час виконання одного й того ж завдання учнями 10-х класів

Масиви (№ завдання, № ознаки)	Значення кореляції
1.1=1.2	0,155386
1.1=1.3	0,054283
1.1=1.4	0,007917
1.1=1.5	0,176558
1.1=1.6	0,477365
1.1=1.7	0,395967
1.1=1.8	0,113737
1.1=1.9	0,417742
1.1=1.10	0,363444
2.1=2.2	0,142188
2.1=2.3	0,209743
2.1=2.4	0,205445
2.1=2.5	0,281955
2.1=2.6	0,404076
2.1=2.7	0,405983
2.1=2.8	0,163244
2.1=2.9	0,365042
2.1=2.10	0,381756

Проаналізуємо виконання завдань I варіанту учнями 11-х класів під час констатувального педагогічного експерименту. Всього 135 учнів 11-х класів виконали завдання першого варіанту: 1) як на вашу думку, правильно чи помилково буде стверджувати, що в Україні на початку 90-х рр. XX ст. відбулася соціальна революція? Свою відповідь обґрунтуйте; 2) яка оцінка НТР, на вашу думку, найбільше відповідає дійсному стану речей: "НТР – універсальний засіб, що дозволяє вилікувати соціальні хвороби людства"; "НТР – шлях до самовинищення людиною самої себе". Свою відповідь обґрунтуйте. Альтернативний аналіз вимагає кількісної оцінки наявності або відсутності тих чи тих ознак та якостей психічних явищ.

Виявимо в абсолютних та віносних показниках кількість учнів, що продемонстрували наявність зазначених нами 10 ознак критичного розмірковування.

Перша ознака (усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями) наявна у відповідях 16 обстежених, відповідно це становить 11,8 % від загалу. Друга ознака (наявність висновку, тобто тези) наявна у роботах 89 учнів, що становить 65,9 % від загалу обстежених. Третя ознака (наявність посилок, тобто аргументів) міститься у роботах 100 учасників констатувального експерименту, що становить 74 % від загалу. Четверта ознака (прийнятність та несуперечливість посилок) наявна у роботах 41 учня, що становить 30,4 %. П'ята ознака (відповідність посилок висновку) наявна у роботах 43 учнів, що відповідно становить 31,8 %. Шосту ознаку (зазначення контраргументів) учні не продемонстрували, що у відносному вимірі становить 0 %. Незначна кількість учнів продемонструвала усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку, (ознака № 7) – 8 чоловік (6 %). Близько половини учнів (62 чоловіки й відповідно 45,9 %) демонструють уміння не бути голослівними, тобто уникають тверджень, що не підкріплені жодними доказами (ознака № 8). Значно гірше учні усвідомлюють обмеження, які накладаються на висновок, тобто істинність висновку за певних умов, (ознака № 9) – 9 учнів і відповідно 6,7 %. Й дуже незначний показник у ознаки № 10 (чи є спроба спростувати протилежну думку): 1 учень спробував спростувати протилежну позицію, що відповідно становить 0,7 % від загалу обстежених.

Отже, результати виконання учнями 11-х класів першого завдання першого варіанту свідчить нам про таке: більшість учнів демонструє уміння заявити про свою позицію щодо запропонованої проблеми й навести певні аргументи (65,9 % та 74 % відповідно). Можна констатувати, що учні 11 класу, які виконували завдання № 1 (варіант I) в цілому здатні, розв'язуючи проблемні задачі, сформулювати тезу та дібрати кілька аргументів на її користь.

Майже третина учнів добирає аргументи, що є прийнятними та несуперечливими, а також відповідають висновку (30,4 % та 31,8 % відповідно). Ці вимоги є загальними до будь-якого розмірковування й швидше демонструють нам уміння учнів володіти загальними правилами міркування. Хоча у даному випадку мусимо зазначити, що учні 11-го класу демонструють гіршу навченість щодо правил розмірковування, оскільки лише третина добирає прийнятні та несуперечливі аргументи.

Дещо гірше у порівнянні із визначенням позиції та доббором аргументів учні демонструють уміння уникати суджень, що не підкріплені жодними доказами (45,9 %). Й зовсім погано обстоять справи із такими уміннями-показниками: 1) усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями (11,8 %); 2) спроба спростувати протилежну думку (0,7 %); 3) наявність контраргументів (0 %); 4) усвідомлення обмеження, що накладається на висновок (6,7 %). Ці ознаки мислення можна вважати найхарактернішими показниками такої його риси, як критичність. Саме критичність мислення передбачає усвідомлення суперечностей, розгляд можливості істинності протилежної думки у певний час або у певному відношенні, усвідомлення обмеженості висновку (конкретність істини), а також уміння не лише шукати докази власним думкам, й спробувати спростувати протилежну. Ці уміння найгірше сформовані в учнів. Можна стверджувати, що згадані уміння спостерігаються в окремих поодиноких випадках. Отже, навички критичного мислення слабо розвинуті в учнів.

Перейдемо до альтернативного аналізу результатів виконання учнями 11-х класів другого завдання першого варіанту: яка оцінка НТР, на вашу думку, найбільше відповідає дійсному стану речей: "НТР – універсальний засіб, що дозволяє вилікувати соціальні хвороби людства"; "НТР – шлях до самовинищення людиною самої себе". Свою відповідь обґрунтуйте.

Виконуючи це завдання, лише 57 учнів (42,2 %) продемонстрували уміння побачити діалектичний зв'язок між протилежними оцінками науково-технічної революції (ознака № 1). Про свою позицію щодо окресленої проблеми заявили 83 учня (61,5 %) – ознака № 2. Добрали аргументи на користь власної позиції, яку чітко окреслили або мали на увазі, 93 учні (68,9 %) – ознака № 3. Уміння дібрати прийнятні та несуперечливі посилки продемонстрували 65 учнів (48,1 %) – ознака № 4. Відповідні аргументи навели 59 учнів (43,7 %) – ознака № 5. Контраргументи навели 29 учнів (21,5 %) – ознака № 6. Уміння побачити факти, що суперечать висновку, продемонстрували 23 обстежених (17 %) – ознака № 7. Відсутність голослівності виявили 74 учні (54,8 %) – ознака № 8. Усвідомлення істинності висновку за певних умов продемонстрували 19 чоловік (14 %) – ознака № 9. Спробували спростувати протилежну думку лише 5 учнів (3,7 %).

Результати виконання учнями 11-го класу другого завдання першого варіанту нам дозволяють зробити такі узагальнення. По-перше, більшість учнів демонструє уміння заявити про свою позицію щодо окресленої проблеми (61,5 %) та навести аргументи (68,9 %). Майже половина учнів може навести прийнятні та несуперечливі посилки (48,1 %), які відповідають висновку (43,7 %). Трішки більше половини учнів (54,8 %) не вдаються до голослівних тверджень, тобто уникають висловлювань, які не підкріплені жодними доказами. Решта показників коректного критичного розмірковування мають такі значення: 42,2 % учнів виявляють уміння побачити діалектичний зв'язок між твердженнями; 21,5 % наводять контраргументи; 17 % учнів усвідомлюють наявність фактів, що суперечать висновку, 14 % усвідомлюють обмеження, що

накладаються на висновок, й лише 3,7 % учнів намагаються спростувати протилежну думку.

Для усебічного вивчення проблеми володіння процедурами критичного мислення важливим є здійснення порівняльного аналізу: чи в однаковій мірі учні 11-х класів продемонстрували володіння уміннями критичного мислення під час виконання двох різних завдань першого варіанту? Наведемо дані виконання двох аналогічних завдань у порівняльній таблиці (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Порівняльний аналіз виконання учнями 11-х класів 2-х завдань першого варіанту констатувального педагогічного експерименту

№ ознаки \ Завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 (абсол.)	16	89	100	41	43	0	8	62	9	1
1 (у %)	11,8	65,9	74	30,4	31,8	0	5,9	45,9	6,7	0,7
2 (абсолют.)	57	83	93	65	59	29	23	74	19	5
2 (у %)	42,2	61,5	68,9	48,1	43,7	21,5	17	54,8	14	3,7
Коливання (абсол.)	-41	6	7	-24	-16	-29	-15	-12	-10	-4
Різниця (у %)	-30,4	4,4	5,1	-17,7	-11,9	-21,5	-11,1	-8,9	-7,3	-3

Здійснимо порівняльний аналіз отриманих даних по двох завданнях для I варіанту (11-й клас). Загальна тенденція, що спостерігається, говорить про те, що перше завдання учні виконали дещо гірше, ніж друге. Обрахунки будемо здійснювати шляхом вирахування від кількісних показників по першому завданню кількісних показників по другому завданню. А саме: ознака № 1 – коливання -30,4 % (41 чоловік); ознака № 2 – коливання 4,4 % (6 чоловік); ознака № 3 – коливання 5,1 % (7 чоловік); ознака № 4 – коливання -17,7 % (24 чоловіки); ознака № 5 – коливання -11,9 % (16 чоловік); ознака № 6 – коливання -21,5 % (29 чоловік); ознака № 7 – коливання -11,1 % (15 чоловік); ознака № 8 – коливання -8,9 % (12 чоловік); ознака № 9 – коливання -7,3 % (10 чоловік); ознака № 10 – коливання -3 % (4 чоловіки).

Отже, середній відносний показник коливання по виконанню першого та другого завдання учнями 11-х класів (I варіант) становить 12,3 %. Такий показник можна вважати припустимим. Проте, учні 11-х класів під час виконання завдань першого варіанту продемонстрували зовсім іншу тенденцію, ніж учні 10-х класів. Уперше ми зіштовхуємося із ситуацією, коли друге завдання виконано дещо краще, ніж перше. Лише по ознаках № 2, 3 (наявність висновку та посилки) перше завдання виконано незначною мірою краще, а саме: на 4,4 % та 5,1 % відповідно. Якщо коливання по ознаках №№ 2, 3, 8, 9, 10 не перевищує 10 %, то коливання по ознаках №№ 1, 6 становить понад 20 %, а саме: 30,4 % та 21,5 % відповідно. В даному випадку саме в уміннях-показниках критичного розмірковування ми маємо більш-менш значне

коливання, це такі уміння, як: усвідомлення діалектичного зв'язку; наявність контраргументів.

Решта показників критичного мислення теж мають дещо більше кількісне значення під час виконання другого завдання, а саме: усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку (на 11,1 %); усвідомлення обмежень, що накладається на висновок (на 7,3 %) та спроба спростувати протилежну думку (на 3 %).

Яким чином можна пояснити ці факти? Найбільш відповідним поясненням у даному випадку можна вважати таке: друге завдання (на оцінку науково-технічної революції) виявилось більш очевидно контроверсійним й легшим, ніж завдання щодо оцінки соціальної революції. Саме під час виконання другого завдання учні більше продемонстрували уміння усвідомлювати діалектичний зв'язок між твердженнями та наводили контраргументи.

Крім того, проблема соціальної революції вимагає значно вищого рівня узагальнення та усвідомлення закономірностей історичного розвитку, зокрема розуміння суті соціальної революції. Про це свідчить незначне коливання по базових ознаках мислення й більш-менш значне по ознаках критичного розмірковування. Можна стверджувати, що учні краще виконують те завдання, з матеріалом якого більш знайомі.

З'ясуємо міри центральної тенденції обстеженої вибірки (учні 11-х класів, що виконували завдання I варіанту). Міри центральної тенденції укажуть нам типові якості досліджуваної сукупності [499, с. 219-220]. Середнє арифметичне результатів виконання завдань першого варіанту становить 3,2 бали (2,7 – по першому завданню та 3,7 – по другому). Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень володіє лише трьома процедурами критичного мислення. Як правило, це уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Навряд чи можна говорити про розвиненість критичного мислення.

Медіана становить 3 бали, отже середній член ряду становить 3 (2 – по першому завданню, 4 – по другому). Це означає, що половина результатів становить менше значення (близько 50% учнів набрали 2 й менше бали), а інша половина – 4 й більше балів.

Мода обстеженої вибірки становить 5 балів (2 – по першому завданню й 5 – по другому). Таким чином, найчастіше, майже у половині випадків учні демонструють володіння 5 процедурами критичного мислення. Як правило, це – уміння сформулювати тезу, дібрати аргументи, які є прийнятними, несуперечливими та відповідними висновку без голосливих тверджень. Проте, перше завдання становило найбільшу складність для учнів, оскільки модою виступає результат в 2 бали.

Наступне завдання полягало у з'ясуванні мір варіації, які показують на характеристики розбіжностей у групі [499, с. 218-219]. Тобто за цими показниками можна судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. У нашому випадку показники варіації (стандартне відхилення) не є значними, а саме: 2,3 в цілому по першому варіанту (1,9 – по першому

завданню; 2,5 – по другому). Даний факт говорить про певну однорідність групи обстежених. Можна стверджувати, що процедури критичного мислення розвинуті недостатньо у обстежених учнів із незначною варіацією.

Наступним етапом комплексного аналізу масиву отриманих в ході експерименту даних є кореляційний аналіз, який надає можливість охарактеризувати ступінь зв'язку психічних процесів. Обраховуючи коефіцієнт кореляції між загальними показниками учнів по виконанню першого та другого завдань, у нас буде можливість зробити висновок про зв'язок у використанні навичок критичного мислення під час виконання різних завдань.

Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання становить 0,3 (див. табл. 3.11).

Таблиця 3.11

**Кореляційний аналіз виконання завдань І варіанту
учнями 11 класів**

Масиви (№ завдання, № ознаки)	Значення кореляції
1.1=2.1	0,057742
1.2=2.2	0,362314
1.3=2.3	0,186616
1.4=2.4	0,266265
1.5=2.5	0,263075
1.6=2.6	0
1.7=2.7	0,136607
1.8=2.8	0,328983
1.9=2.9	0,062621
1.10=2.10	-0,01694
кореляція між завд. №1 та 2	0,329186

Це означає, що зв'язок між використанням процедур критичного мислення у виконанні різних завдань виражений помірно. Відносно сталими можна вважати такі якості мислення школярів: уміння зробити висновок – коефіцієнт кореляції 0,36; добирати аргументи (прийнятність та несуперечливість аргументів) – коефіцієнт кореляції 0,27; відповідність посилок висновку – коефіцієнт кореляції 0,26 та уникнення тверджень, не підкріплених жодними доказами – коефіцієнт кореляції 0,32. Проте, слід відзначити, що подібні кореляції говорять про помірно зв'язок між цими якостями під час виконання двох аналогічних завдань.

Перейдемо до аналізу виконання учнями 11-х класів завдань II варіанту. 112 учнів працювали над другим варіантом. Перше завдання було таке: доведіть або спростуйте тезу: "Наприкінці 70-80-х рр. ХХ ст. в Україні з'являється "інформаційне суспільство". Свою відповідь обґрунтуйте.

Уміння усвідомлювати діалектичний зв'язок між твердженнями (ознака № 1) продемонструвало 10 учнів (8,9 %). Висновок сформулювали (ознака № 2) 67 чоловік (59,8 %). Навели аргументи (ознака № 3) 79 учнів (70,5 %). Уміння дібрати прийнятні та несуперечливі посилки продемонструвало 37 учнів (33 %). Уміння показати зв'язок між аргументами та висновком (ознака № 5) продемонструвало 29 учнів (25,9 %). Навели контраргументи 7 школярів (ознака № 6), що становить 6,2 %. Продемонстрували уміння усвідомлювати факти, що суперечать обраній позиції 6 учнів (ознака № 7), що складає відповідно 5,3 %. Відсутність голослівності, тобто уміння уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами, (ознака № 8) наявне у 55 учнів (49,1 %). Уміння усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок, (ознака № 9) продемонстрували 3 учні (2,7 %). Спробували спростувати протилежну думку (ознака № 10) 6 чоловік, що становить 5,3 %.

Загальний результат виконання першого завдання другого варіанту учнями 11-х класів свідчить про наступне. Більшість учнів може заявити про свою позицію (59,8 %), навести аргументи на її користь (70,5 %), причому аргументи є відповідними та несуперечливими лише у 33 % обстежених. Учні, виконуючи перше завдання другого варіанту, знову демонструють елементарні уміння правильного логічного розмірковування. В проміжному становищі знаходиться уміння уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами, (ознака № 8) – наявне у 49,1 % учнівських робіт.

Проте володіння процедурами критичного мислення характеризується значно нижчими значеннями, а саме: уміння побачити діалектичний зв'язок між твердженнями (ознака № 1) наявне у 8,9 % відповідей; уміння навести контраргументи (ознака № 6) міститься у 6,2 % відповідей; усвідомлення фактів, що суперечать висновку, (ознака № 7) спостерігається у 5,3 % учнівських робіт; розуміння істинності висновку за певних умов (ознака № 9) простежується у 2,7 % відповідей; спробою спростувати протилежну думку (ознака № 10) характеризується 5,3 % відповідей. Виконання учнями 11-х класів першого завдання II варіанту свідчить нам про те, що вони здебільшого навчені елементарним правилам розмірковування, які передбачають уміння висловити власну думку та дібрати аргументи, які не завжди є прийнятними та несуперечливими. В той час як показники умінь суто критично поставитися до аналізу проблеми розвинуті у дуже незначному обсязі.

Перейдемо до аналізу результатів виконання учнями 11-х класів другого завдання II варіанту. Учням було запропонована така дилема: Яке із тверджень, на вашу думку, є найбільш доцільним: 1) "Гуманізм та співпраця – шлях до подолання глобальних проблем людства"; 2) "Домінування та диктат – шлях до подолання глобальних проблем людства". Свою відповідь обґрунтуйте.

Результати виконання цього задавання аналогічні до попереднього із незначною варіацією. Перша ознака (усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями) наявна у відповідях 19 обстежених, відповідно це становить 16,9 % від загалу. Друга ознака (наявність висновку, тобто тези) наявна у роботах 80 учнів, що становить 71,4 % від загалу обстежених. Третя ознака (наявність посилок, тобто аргументів) міститься у роботах 83 учасників

констатувального експерименту, що становить 74,1 % від загалу. Четверта ознака (прийнятність та несуперечливість посилок) наявна у роботах 58 учнів, що становить 51,8 %. П'ята ознака (відповідність посилок висновку) наявна у роботах 47 учнів, що відповідно становить 41,9 %. Наявність шостої ознаки (наведення контраргументів) демонструють лише 5 учнів, що у відносному вимірі становить 4,5 %. Дещо більша кількість учнів продемонструвала усвідомлення фактів, що суперечать висновку, (ознака № 7) – 8 чоловік (7,1 %). 60 учнів (53,6 %) демонструють уміння не бути голослівними, тобто уникають тверджень, що не підкріплені жодними доказами (ознака № 8). Значно гірше учні усвідомлюють обмеження, які накладаються на висновок, тобто істинність висновку за певних умов, (ознака № 9) – 4 учні й відповідно 3,6 %. Ознака № 10 (спроба спростувати протилежну думку) наявна в роботах 11 учнів, що відповідно становить 9,8 % від загалу обстежених.

Отже, результати виконання другого завдання II варіанту учнями 11-х класів свідчать нам, що більшість учнів в змозі сформулювати висновок (71,4 %) та навести аргументи (74,1 %). Половина учнів наводить відповідні та несуперечливі аргументи (51,8 %). Наближається до половини кількість учнів, що можуть продемонструвати зв'язок між аргументами та висновком (41,9 %). 53,6 % уникають тверджень, не підкріплених жодними доказами. Решта показників критичного розмірковування залишаються на низькому рівні, а саме: уміння виявити діалектичний зв'язок між явищами (16,9 %); наявність контраргументів (4,5 %); усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку (7,1 %); усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок (3,6 %); спроба спростувати протилежну думку (9,8 %).

Відповідно до комплексного аналізу з'ясуємо: чи в однаковій мірі учні 11-х класів продемонстрували володіння уміннями критичного мислення під час виконання двох різних завдань другого варіанту? Наведемо дані виконання двох аналогічних завдань у порівняльній таблиці (див. табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Порівняльний аналіз виконання учнями 11-х класів 2-х завдань другого варіанту констатувального педагогічного експерименту

№ ознаки \ Завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 (абсол.)	10	67	79	37	29	7	6	55	3	6
1 (у %)	8,9	59,8	70,5	33	25,9	6,2	5,3	49,1	2,7	5,3
2 (абсолют.)	19	80	83	58	47	5	8	60	4	11
2 (у %)	16,9	71,4	74,1	51,8	41,9	4,5	7,1	53,6	3,6	9,8
Колівання (абсол.)	-9	-13	-4	-21	-18	2	-2	-5	-1	-5
Різниця (у %)	-8	-11,6	-3,6	-18,8	-16	1,7	-1,8	-4,5	-0,9	-4,5

Порівняємо виконання двох аналогічних завдань другого варіанту учнями 11-х класів. Обрахунки будемо здійснювати шляхом вирахування від кількісних

показників по першому завданню кількісних показників по другому завданню. Перше завдання виконано учнями дещо гірше, ніж друге: за ознакою № 1 коливання становить 8 %; за ознакою № 2 – 11,6 %; за ознакою № 3 – 3,6 %; за ознакою № 4 – 18,8 %; за ознакою № 5 – 16 %; за ознакою № 6 – 1,7 % (на користь першого завдання); за ознакою № 7 – 1,8 %; за ознакою № 8 – 4,5 %; за ознакою № 9 – 0,9 %; за ознакою № 10 – 4,5 %. Таким чином, можемо зробити висновок, що під час виконання завдання № 2 учні продемонстрували краще уміння формулювати висновок (на 11,6 %); добирати відповідні та несуперечливі посилки (на 18,8 %) та демонструвати зв'язок між аргументами та висновком (на 16 %).

Середня величина коливання по всіх ознаках становить 7,1 %, що не є вагомим. По ознаках №№ 4, 5 різниця становить 18,8 % та 16 % відповідно. Під час виконання другого завдання щодо шляхів подолання глобальних проблем людства учні дещо краще добирають аргументи, ніж в завданні щодо визначення, чи було наявне "інформаційне суспільство" в Україні в 70-80-х рр. ХХ ст. Під час виконання другого завдання учні краще формулюють висновок (різниця 11,6 %). По решті показників, таких, що відносяться безпосередньо до показників критичного розмірковування, коливання незначні від 0,9 % до 8 %. Як можна пояснити ці факти?

Напевно завдання становили приблизно однакову складність для учнів й виконані вони майже з однаковою успішністю. Однак, як і у попередньому випадку маємо дещо краще виконання другого завдання, ніж першого. Таке коливання успішності пов'язане із кращою обізнаністю учнів із глобальними проблемами людства, ніж з теорією інформаційного суспільства. Отже, учні краще виконують те завдання, з проблематикою якого більш знайомі. Однак краща інформованість позначається лише на більш-менш сформованих уміннях й майже не позначається на менш сформованих уміннях (це саме ті уміння, які ми віднесли до процедур критичного мислення).

Обрахуємо міри центральної тенденції обстеженої вибірки (учнів 11-х класів, що виконували завдання II варіанту). Середнє арифметичне результатів виконання завдань другого варіанту становить 3 бали (2,6 – по першому завданню та 3,3 – по другому). Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень володіє лише трьома процедурами критичного мислення. Як правило, це уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Навряд чи можна говорити про володіння учнями 11-х класів навичками критичного мислення, оскільки вони володіють лише елементарними правилами розмірковування.

Медіана становить 3 бали, отже середній член ряду становить 3 (2,5 – по першому завданню, 3 – по другому). Це означає, що половина результатів становить менше значення (приблизно 50% учнів набрали 2 й менше бали), а інша половина – 4 й більше балів.

Мода обстеженої вибірки становить 2 бали (2 – по першому завданню й 2 – по другому). Таким чином, найчастіше, майже у половині випадків, учні демонструють володіння 2 процедурами критичного розмірковування. Як правило, це – уміння сформулювати тезу та дібрати аргументи.

Наступне завдання полягає у з'ясуванні мір варіації, які показують на характеристики розбіжностей у групі. Тобто за цими показниками можемо судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. У нашому випадку показники варіації не є значними, а саме: стандартне відхилення 1,9 в цілому по другому варіанту (1,9 – по першому завданню; 1,9 – по другому). Даний факт говорить про певну однорідність групи обстежених. Можна стверджувати, що навички критичного мислення розвинуті недостатньо у обстежених учнів з незначною варіацією.

Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання становить 0,41 (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

**Кореляційний аналіз виконання завдань II варіанту
учнями 11-х класів**

Масиви (№ завдання, № ознаки)	Значення кореляції
1.1=2.1	0,275603
1.2=2.2	0,368584
1.3=2.3	0,422754
1.4=2.4	0,41179
1.5=2.5	0,323412
1.6=2.6	0,122792
1.7=2.7	-0,06599
1.8=2.8	0,377299
1.9=2.9	0,266063
1.10=2.10	0,321202
кореляція між завд. №1 та 2	0,412636

Це означає, що зв'язок між використанням навичок критичного мислення у виконанні різних завдань виражений помірно. Використовуючи деякі навички під час виконання одного завдання, учень здебільшого використовує їх під час виконання іншого завдання. Відносно сталими можна вважати такі якості мислення школярів: наявність висновку (коефіцієнт кореляції – 0,37), уміння добирати аргументи (прийнятність та несуперечливість аргументів) – коефіцієнт кореляції 0,42; уникнення тверджень, не підкріплених жодними доказами, – коефіцієнт кореляції 0,37. Проте слід відзначити, що подібні кореляції говорять про поміркований зв'язок між цими якостями під час виконання двох аналогічних завдань.

Тепер здійснимо порівняльний аналіз результатів виконання двох різних варіантів учнями 11-х класів. Під час виконання двох різних варіантів простежується така тенденція, що друге завдання виконується дещо краще, ніж перше. Важливо з'ясувати наскільки коливання у виконанні двох завдань двох різних варіантів є значними. Наведемо дані коливань у абсолютному та відносному вимірі у таблиці (див. табл. 3.14).

Таблиця 3.14

**Порівняльний аналіз коливань у виконанні двох завдань I та II
варіантів учнями 11-х класів**

№ ознаки Варіанти	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I в., коливання (абсол.)	-41	6	7	-24	-16	-29	-15	-12	-10	-4
I в., різниця (у %)	-30,4	4,4	5,1	-17,7	-11,9	-21,5	-11,1	-8,9	-7,3	-3
II в., коливання (абсол.)	-9	-13	-4	-21	-18	2	-2	-5	-1	-5
II в., різниця (у %)	-8	-11,6	-3,6	-18,8	-16	1,7	-1,8	-4,5	-0,9	-4,5

Отримані дані свідчать про те, що коливання у виконанні двох різних завдань двох різних варіантів є незначними по таких ознаках, як: № 7 – усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку; № 9 – усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок; № 10 – спроба спростувати протилежну думку. Коливання знаходиться у межах від 0,9 до 11,1 %. Проте, на відміну від 10-х класів, під час порівняння коливань у виконанні двох варіантів спостерігаємо дещо іншу картину. Якщо всі показники критичного мислення в учнів 10-х класів були приблизно однаковими під час виконання різних завдань, то в учнів 11-х класів коливання особливо по першому варіанту сягає 30,4 %. До того ж спостерігається цікавий факт, що коливання в успішності виконання завдань другого варіанту незначне по всіх показниках власне критичного мислення (№№ 1, 6, 7, 9, 10) й становить від 0,9 до 8 %. Зовсім іншу ситуацію спостерігаємо під час порівняння успішності у виконанні завдань першого варіанту. Коливання по ознаці № 1 (усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями) становить 30,4 %, а по ознаці № 6 (наявність контраргументів) – 21,5 % відповідно. Чим можна пояснити ці факти? На нашу думку, відповідним поясненням у даному випадку буде те, що друге запитання першого варіанту доволі очевидно демонструє неможливість простої однозначної відповіді, що особливо підкреслюється у підручниках і навчальному процесі. Тому більш високі показники по ознаках № 1 та 6 є свідченням не стільки самостійного розмірковування, скільки наявності відповідного змісту в історичній освіті, який був просто відтворений. Особливо цікавим є те, що таке відхилення наявне лише по двох ознаках і відсутнє по інших, що ще раз дає підстави стверджувати, що даний феномен більше пов'язаний із відтворенням змісту підручника, ніж самостійним розмірковуванням. Незначні коливання у виконанні завдань двох варіантів дозволяє стверджувати: досліджувана вибірка є доволі однорідною й уміння критично мислити слабко розвинуті у переважної більшості учнів.

Коливання по інших уміннях-показниках правильного розмірковування, а саме: № 2 – наявність висновку; № 4 – прийнятність та несуперечливість посилок; № 5 – відповідність посилок висновку та № 8 – уникнення тверджень,

що не підкріплені жодними доказами теж є незначними. Вони становлять величину від 4,4 % до 18,8 %.

Таким чином, можемо зробити висновок, що основні процедури критичного розмірковування в учнів не розвинуті, а саме: уміння усвідомлювати діалектичний зв'язок між явищами; уміння добирати контраргументи; уміння побачити факти, що суперечать висновку; уміння усвідомити обмеження, що накладаються на висновок та спробувати спростувати протилежну думку.

Крім аналізу експериментальних даних по кожному завданню та варіантах, не менш важливо здійснити альтернативний, кореляційний та варіаційний аналіз по вибірці загалом, тобто по роботам учнів 11-го класу в цілому. Наведемо дані виконання робіт по двох варіантах у таблиці (див. табл. 3.15).

Таблиця 3.15

**Порівняльний аналіз успішності виконання двох аналогічних завдань
I та II варіантів учнями 11 класів**

№ ознаки Завдання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. (абсол.)	26	156	179	78	72	7	14	117	12	7
1. (у %)	10,48	62,9	72,18	31,45	29,03	2,823	5,645	47,18	4,839	2,823
2. (абсолют.)	76	163	176	123	106	34	31	134	23	16
2. (у %)	30,65	65,73	70,97	49,6	42,74	13,71	12,5	54,03	9,274	6,452
Коливання (абсол.)	-50	-7	3	-45	-34	-27	-17	-17	-11	-9
Різниця (у %)	-20,17	-2,83	1,21	-18,15	-13,71	-6,86	-10,89	-6,85	-4,44	-3,63

Аналіз даних вибірки свідчить про ту саме тенденцію, що вже була виявлена під час аналізу коливань у виконанні різних завдань I та II варіантів. До добре сформованих умінь-показників коректного розмірковування слід віднести: 1) уміння заявити про свою позицію щодо окресленої проблеми; 2) навести аргументи. Ці уміння опанували від 47,1 % до 72,1 % учнів. Більш-менш непогано учні володіють такими умінями: 1) дібрати прийнятні та несуперечливі аргументи на користь своєї думки; 2) продемонструвати зв'язок між висновком та аргументами. Цими умінями володіє від третини до половини учнів (від 29,8 % до 49,6 %).

Зовсім інша ситуація спостерігається із такими умінями, як: 1) усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями; 2) уміння дібрати контраргументи; 3) уміння побачити факти, що суперечать висновку; 4) уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами; 5) усвідомлювати обмеження, що накладається на висновок; 6) спробувати спростувати протилежну думку. Ці уміння розвинуті значно гірше (коливання від 2,8 % до 30 %).

Якщо проаналізувати коливання в успішності під час виконання двох різних завдань по кожній вищезазначеній групі умінь, то побачимо, що по першій групі (ознаки №№ 2, 3) коливання становить незначну величину, а саме: від 1,2 % до 2,8 %. По другій групі (ознаки №№ 4, 5) коливання більш значне: від 13,7 % до 18,1 %. По третій групі умінь, які найбільш представляють критичне мислення (ознаки №№ 6, 7, 9, 10), коливання найменше: від 3,6 % до 10,9 %. В особливому стані знаходиться ознака № 1 (усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями), оскільки коливання становить 20,1 %. Тобто із другим завданням учні впоралися краще й виразніше продемонстрували вміння побачити діалектичний зв'язок. Як зазначалося вище, найвідповіднішим поясненням у даному разі є та обставина, що друге завдання в обох варіантах було найбільш контроверсійно представленим. Таким чином, можна стверджувати, що різноманітні чинники, що можуть зумовлювати коливання в успішності виконання двох аналогічних завдань (складність, трудність, час) істотно впливають на більш-менш сформовану групу умінь, й маже жодним чином не впливають на менш сформовану групу умінь або дуже добре сформовану групу умінь. Отже, саме риси власне критичного розмірковування є найменш притаманними учням 11-х класів. Не достатньо розвинутими можна вважати вміння щодо аргументування власних думок.

Наступним завданням є здійснення кореляційного аналізу між результатами виконання двох аналогічних завдань учнями (I та II варіанти). Отримані експериментальні дані наведемо в таблиці (див. табл. 3.16). Коефіцієнт кореляції дозволяє нам судити про те, якої щільності зв'язок існує між вміннями-показниками критичного мислення, коли учні виконують два аналогічних завдання. Коефіцієнт кореляції між загальним результатом учнів по першому та другому завданням становить 0,36. Цей показник дозволяє нам стверджувати, що наявний поміркований зв'язок між вміннями-показниками критичного розмірковування під час виконання двох аналогічних завдань. У таблиці 3.16 наведені дані виконання учнями завдання № 1 та завдання № 2 як першого, так і другого варіантів. У даному випадку ми аналізуємо результати виконання завдань констатувального педагогічного експерименту в цілому. Обраховані коефіцієнти кореляції дозволяють нам зробити висновок про те, що поміркований зв'язок існує між такими вміннями-показниками: 1) вміння заявити про власну позицію; 2) навести прийнятні та несуперечливі аргументи; 3) показати зв'язок між аргументами та висновком; 4) уникати голослівних тверджень. Можемо стверджувати, що більш-менш сталими в учнів 11-го класу є вміння заявити про власну позицію та навести кілька прийнятних та несуперечливих аргументів на її користь.

Решта умінь-показників, які притаманні власне критичному мисленню, тобто: діалектичність мислення, вміння розглянути контраргументи та факти, що суперечать висновку; усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок та намагання спростувати протилежну думку – не є сталими та добре засвоєними. Коефіцієнти кореляції по цих вміннях коливаються від 0 до 0,25. Такі значення свідчать про слабкий зв'язок, отже учні застосовують ці вміння епізодично та фрагментарно.

Таблиця 3.16

**Кореляційний аналіз виконання завдань I та II варіанту
учнями 11-х класів**

Масиви (№ завдання, № ознаки)	Значення кореляції
1.1=2.1	0,143675
1.2=2.2	0,359967
1.3=2.3	0,296711
1.4=2.4	0,335472
1.5=2.5	0,291366
1.6=2.6	0,002854
1.7=2.7	0,066036
1.8=2.8	0,353038
1.9=2.9	0,122249
1.10=2.10	0,252555
кореляція між завд. №1 та 2	0,365156

Таким чином, обрахування коефіцієнтів кореляції та аналіз отриманих експериментальних даних дозволяє нам стверджувати, що учні 11-х класів більш-менш навчені заявити про власну позицію та навести кілька прийнятних та несуперечливих аргументів, уникаючи при цьому голосливних тверджень. До компетентності учнів не увійшли уміння діалектично мислити; бачити факти, що суперечать їхнім поглядам; усвідомлювати обмеженість висновків та намагання спростувати протилежну думку. Таким чином, учні 11-го класу володіють лише базовими правилами логічного розмірковування й дуже слабо демонструють уміння мислити критично.

Кореляційний аналіз між десятьма ознаками критичного мислення під час виконання одного й того ж самого завдання учнями 11-х класів демонструє, що системотвірною ознакою критичного мислення є діалектичність мислення: уміння встановлювати суперечності, розглядати явище з різних позицій, під різними кутами зору, розуміння різноманітності (див. табл. 3.17).

Таблиця 3.17

**Кореляційний аналіз між ознаками критичного мислення під час
виконання одного й того ж завдання учнями 11-х класів**

Масиви (№ завдання, № ознаки)	Значення кореляції
1.1=1.2	0,181066
1.1=1.3	0,212475
1.1=1.4	0,278447
1.1=1.5	0,245079
1.1=1.6	0,100626
1.1=1.7	0,201451
1.1=1.8	0,151185
1.1=1.9	0,413549
1.1=1.10	0,180101

Продовження табл. 3.17

2.1=2.2	0,277311
2.1=2.3	0,232471
2.1=2.4	0,250268
2.1=2.5	0,256646
2.1=2.6	0,548781
2.1=2.7	0,409922
2.1=2.8	0,051518
2.1=2.9	0,20961
2.1=2.10	0,145854

Значущий зв'язок спостерігається між усвідомленням діалектичного зв'язку між твердженнями (ознака 1) та наявністю контраргументів (ознака 6) – коефіцієнт кореляції 0,54 під час виконання завдання № 2; між ознакою 1 та ознакою 7 (усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку) – коефіцієнт кореляції 0,2 під час виконання завдання № 1 та 0,4 під час виконання завдання № 2; між ознакою 1 та ознакою 9 (усвідомлення обмежень, що накладається на висновок, тобто істинність висновку за певних умов) – коефіцієнт кореляції 0,41 під час виконання завдання № 1 та 0,2 під час виконання завдання № 2. Такі результати кореляційного аналізу нашоухують на думку, що для критичного мислення системотвірною ознакою є така риса, як діалектичність мислення, що забезпечується передовсім усвідомленістю та рефлексивністю мислення.

Узагальнені результати констатувального педагогічного експерименту представимо у таблиці 3.18.

Таблиця 3.18

Підсумкові обрахунки результатів констатувального педагогічного експерименту (10-11 класи)

Загальні показники обстежених учнів (10-11 класи)		1 та 2 завдання
Мода (1 завдання)	3	4
Мода (2 завдання)	4	
Медіана (1 завдання)	3	3
Медіана (2 завдання)	3,5	
Середнє значення (1 завдання)	3,5	3,5
Середнє значення (2 завдання)	3,4	
Стандартне відхилення (1 завдання)	2,1	2,2
Стандартне відхилення (2 завдання)	2,3	

Отже, констатувальний педагогічний експеримент виявив низький рівень розвитку критичного мислення старшокласників: із десяти вмінь-показників учні демонструють опанування лише трьома. Здебільшого вони здатні означити свою позицію, навести кілька прийнятних і відповідних положень на її

підтвердження. Міри центральної тенденції констатувального педагогічного експерименту мають такі значення: середнє арифметичне становить 3,5 бали, медіана – 3, мода – 4; міри варіації: стандартне відхилення – 2,2.

* * *

Критерії, показники та методика оцінювання розвитку критичного мислення розроблялася згідно із структурно-елементною моделлю. Було виділено десять критеріїв коректного критичного розмірковування: 1) усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями; 2) наявність висновку (тези); 3) наявність посилок (аргументів); 4) прийнятність та несуперечливість посилок; 5) відповідність посилок висновку (чи наявний зв'язок між аргументами та висновками); 6) наявність контраргументів; 7) встановлення фактів, що суперечать висновку; 8) чи уникає учень тверджень, що не підкріплені жодними доказами; 9) чи усвідомлюються обмеження, які накладаються на висновок (тобто істинність висновку за певних умов); 10) чи є спроба спростувати протилежну думку. За наявність кожної ознаки учень отримував один бал.

З метою виявлення рівня розвитку критичного мислення було проведено констатувальний педагогічний експеримент у 2004/2005 навчальному році. Експеримент проводився у 10–11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів м. Запоріжжя. Загальна кількість обстежених – 522 учні (ЗНЗ №№ 22, 31, 50, 69, 86, 87, 96, 109). Школи були обрані у випадковому порядку, серед них були як школи нового типу (№№ 31, 50, 96), так і пересічні загальноосвітні навчальні заклади (№№ 22, 69, 86, 87, 109). Отримані результати дослідження дозволяють нам зробити висновки про стан розвитку критичного мислення учнів м. Запоріжжя.

Середнє арифметичне результатів констатувального експерименту становило 3,5 бали. Отже, типовий учень володіє лише трьома процедурами критичного міркування. Здебільшого це уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Таким чином, учні демонструють низький рівень розвитку критичного мислення.

Медіана становить 3 бали, отже середній член ряду – 3. Мода обстеженої вибірки становить 4 бали, тобто здебільшого учні демонструють володіння 4 процедурами критичного мислення. Як правило, це уміння сформулювати тезу, дібрати аргументи, які є прийнятними, несуперечливими та відповідними висновку. Показник варіації (стандартне відхилення – 2,2) не є значним, що говорить про певну однорідність групи обстежених. Отже, у обстежених учнів навички критичного мислення розвинуті слабо з незначною варіацією.

Несформованими в учнів виявилися такі уміння: помічати діалектичний зв'язок між суперечливими твердженнями; добирати контраргументи та бачити факти, що спростовують їх висновки; уникати тверджень, що не підкріплені

жодними доказами; а також уміння усвідомлювати обмеженість висновку та намагання спростувати протилежну думку.

Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання становить 0,3, що свідчить про поміркований зв'язок між використанням навичок критичного мислення у виконанні різних завдань. Відносно сталими можна вважати такі якості мислення школярів, як уміння сформулювати тезу (відповідь на запитання); уміння добирати аргументи (прийнятність та несуперечливість аргументів); та уникнення тверджень, не підкріплених жодними доказами. Результати кореляційного аналізу дають підстави стверджувати, що для критичного мислення системотвірною ознакою є діалектичність мислення: уміння встановлювати суперечності, розглядати явище з різних позицій, під різними кутами зору, розуміння різноманітності.

До негативних показників критичного мислення слід також віднести відсутність розуміння того, що висновки здебільшого мають певні обмеження, тобто є істинними за певних умов. Більшість учнів схильна до абсолютних оцінок, тим самим демонструючи певну догматичність мислення. Майже ніколи учні не намагалися спростувати протилежну думку, а прагнули лише відшукати докази своєї власної позиції. Тим самим залишаючи поза розглядом можливість істинності іншої точки зору, хоча б у певному відношенні або за певних умов. Більшість обстежених продемонструвала відсутність гнучкості мислення, оскільки деякі оцінки історичних подій мали певний діалектичний зв'язок. Тобто мали право на існування обидві, але у різний проміжок часу або у різних відношеннях. Менш поширеною вадою мислення учнів є добір невідповідних аргументів, тобто таких, які не підтримують висновок, або наведення у якості аргументів фактів, що суперечили б один одному.

Отже, проведений констатувальний педагогічний експеримент продемонстрував необхідність розроблення і впровадження методики розвитку критичного мислення старшокласників.



РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

В даному розділі представимо розроблену методику розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Висвітливо основні положення методики, охарактеризуємо процес навчання правил критичного мислення та процес розв'язування проблемних задач, а також методичні рекомендації з впровадження методики.

4.1. Основні положення методики

Під час проектування методики розвитку критичного мислення нами була опрацьована значна кількість наукових праць [118; 123; 127; 131; 135; 137; 142; 144; 145; 149; 150; 275; 276; 289; 349]. Створюючи методику, ми виходили з того, що критичне мислення не є обчислювальним процесом [397; 652], тому навчати критично мислити у жорсткій моделі (технології) неможливо. Жорстка модель завжди передбачає відповідність мети та результату, творчість навпаки характеризується розбіжністю між метою та результатом [430, с. 291]. Технології навчання (жорсткі моделі) придатні для вирішення окремих завдань навчального процесу – це так звані однозначні точкові результати ("заплановані результати"), в той час як для досягнення загальних цілей (векторів), до яких слід віднести розвиток критичного мислення, придатні "м'які" моделі навчання – методики. "Жорсткі" моделі навчання допомагають у вирішенні типових завдань, для забезпечення оптимальних параметрів у стандартних умовах діяльності. В той час як "м'які" моделі домінують, коли виникають складні, нетипові проблемні ситуації, а також коли вирішуються завдання розвитку особистості [540, с. 39]. Розвиток критичного мислення є якраз таким завданням, яке можливо вирішити в лише за допомогою "м'якої" моделі навчання.

Здійснивши психолого-філософський аналіз проблеми мети навчання історії в другому розділі, ми дійшли висновку про необхідність використання духовно-практичного відношення в організації навчання історії як провідного (див. с. 61-62). Це означає, що наша методика матиме рамковий характер: загальної мети можна досягати різними шляхами, отже можуть існувати різні моделі нашої системи навчання критичного мислення. Представлена методика розвитку критичного мислення старшокласників – це система педагогічних впливів, що задає векторний напрямок роботи вчителя та учнів у процесі навчання історії й разом з тим має ступені свободи як для вчителя, так і учнів.

Така організація системи педагогічних впливів базується на тому положенні, що система є відкритою, отже в основі сучасних методик навчання повинен бути покладений принцип невизначеності низки управлінських та навчальних параметрів [150]. Саме тому в організації навчального процесу

важливого значення набуває зворотний зв'язок, що передбачає ухвалення рішень на основі реального стану речей, а не лише на основі планів. Запропонована нами методика розвитку критичного мислення школярів передбачає наявність зворотного зв'язку та певні варіації в залежності від характеристик учнівського колективу.

Характерними ознаками "м'яких" моделей навчання є використання евристик, відкритий діалог, прямий та зворотний зв'язок, спільна активність вчителя і учнів у розв'язанні проблем, інтерактивні форми навчання, співробітництво та співтворчість [540, с. 38-39]. Всі ці властивості "м'яких" моделей обумовлюються більш загальними цілями навчання, які переслідують не "передачу знань ніби естафетної палички від однієї людини до іншої, а створення умов, за яких стає можливим процес самоосвіти учня внаслідок його активної та продуктивної творчості" [540, с. 38]. Відповідно до розробленої нами генетичної моделі критичного мислення (див. с. 102-116) саме ці умови є необхідними для повноцінного розвитку критичного мислення школярів, що ще раз підтверджує доцільність використання саме "м'якої" моделі навчання.

Працюючи над методикою, ми керувалися обґрунтованими нами теоретико-концептуальними засадами та основними закономірностями процесу навчання [409; 410]. Методика розвитку критичного мислення представлена у дидактичному посібнику для учнів та методичних рекомендаціях для вчителів. Відповідно до структурно-елементної моделі критичного мислення був створений основний засіб навчання – дидактичний посібник для старшокласників [536]. В ньому розтлумачені компоненти критичного мислення: загальнометодологічні принципи, стратегії та процедури. Відповідно до генетичної моделі критичного мислення була запропонована стратегія розв'язання проблемних задач. Таким чином, у посібнику розкриваються змістовно-технологічні характеристики критичного мислення, тобто міститься відповідь на питання: чого навчати?

Процедурно-технологічні характеристики методики представлені в методичних рекомендаціях для вчителів, які створені на підставі функціональної та технологічної моделей критичного мислення. Отже, в методичних рекомендаціях міститься відповідь на питання: навіщо та як навчати?

Відповідно до генетичної моделі критичного мислення основою його розвитку є впровадження у навчання дослідницьких завдань та створення відповідних педагогічних умов. Такі завдання передбачають: 1) спроби учнів надати свої розв'язання певних проблем, що колись вирішували відомі історичні особи, при цьому обґрунтовуючи ці рішення; 2) перевірку учнями обґрунтованості тих чи тих історіографічних оцінок; 3) виконання вправ із ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому); 4) визначення та переформулювання проблем, із якими стикалися у минулому (пошук непомічених проблем у минулому, або правильних розв'язань не тих проблем).

Як впливає із теоретичної моделі, розвивати критичне мислення можливо лише шляхом розв'язування проблемних задач з історії. Саме така

діяльність дозволить учням краще усвідомлювати минуле і сучасне. Навички критичного мислення дозволять учням стати відповідальними громадянами і свідомо обирати свою долю та впливати на неї. Саме проблемні вправи з історії дозволять свідомо і правильно обирати шляхи розвитку не лише власної долі, а й долі своєї країни та суспільства.

Щоб учні стали компетентними у критичному мисленні, необхідно поцікавитися про: 1) чітке виділення правил критичного мислення; 2) застосування вправ на використання правил критичного розмірковування; 3) систематичне тренування у розв'язуванні задач на критичний аналіз суспільствознавчого матеріалу [15, с. 299]. Саме за таких умов ми можемо розраховувати на те, що учні опанують критичні розмірковування. Слід наголосити на важливості забезпечення всіх цих умов під час навчання. Якщо зігнорувати хоч одну, успіху у справі набуття учнями такої компетентності, як критичне мислення, ми не досягнемо. В нашій методиці враховане це положення: учні протягом вивчення історичних курсів систематично тренуються у використанні правил критичного мислення, що викладені у посібнику, при цьому забезпечується рефлексія власної пізнавальної діяльності.

За Дж. Андерсоном, компетентність можна представити таким чином: компетентність = знання + уміння + досвід. Визначальною ознакою компетентності є здатність діяти, тобто розв'язувати проблеми у певній предметній царині. Здобуття компетентності відбувається у три етапи: 1) ознайомлення з певною інформацією (декларативне знання – обізнаність про правила критичного мислення, наведені у дидактичному посібнику); 2) процедуралізація – перехід від декларативного знання до застосування процедурного знання, тобто перетворення знань у правила дій (відбувається в процесі розв'язування кожної конкретної задачі за посібником); 3) повне засвоєння комплексу правил та безпомилкове їх застосування, що і є, по суті, компетентністю (набувається внаслідок систематичного розв'язування та рефлексії цих розв'язків) [15, с. 272-281].

Основною передумовою компетентності є тренування. Але не будь-яке тренування робить людину компетентною, а лише те, що спиратиметься на три умови: 1) чітке виділення всіх компонентів критичного мислення; 2) простеження за виконанням завдань по кожному компоненту; 3) здійснення зворотного зв'язку та забезпечення засвоєння кожного компоненту [15, с. 299]. Саме ця послідовність закладена в нашій методиці. Отже, забезпечити компетентність учнів у галузі критичного мислення можливо за допомогою компонентного аналізу, коли ми виділимо основні правила критичного розмірковування та забезпечимо їх покрокове засвоєння у повному обсязі. Згідно з нашою теоретичною моделлю, до змістовного блоку критичного мислення входять загальнометодологічні принципи (переконання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе) та загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори,

щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему; аналіз засобів та цілей). Операційний блок складають уміння з контролю розумової діяльності та її самовдосконалення: 1) усвідомити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями; 2) доводити – добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи; 3) знаходити контраргументи; 4) помічати факти, що суперечать власній думці; 5) обґрунтовувати; 6) оцінювати – вибирати одну з альтернатив, усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов); 7) спростовувати (принцип фальсифікації); 8) узагальнювати; 9) будувати гіпотези; 10) робити висновки. Отже, проблемні задачі спрямовані на опанування цими загальнометодологічними принципами, стратегіями та процедурами.

Відповідно до генетичної та технологічної моделей критичного мислення (див. с. 102-116) були розроблені методичні рекомендації для вчителів щодо організації процесу розвитку критичного мислення.

Положення методики розвитку критичного мислення старшокласників:

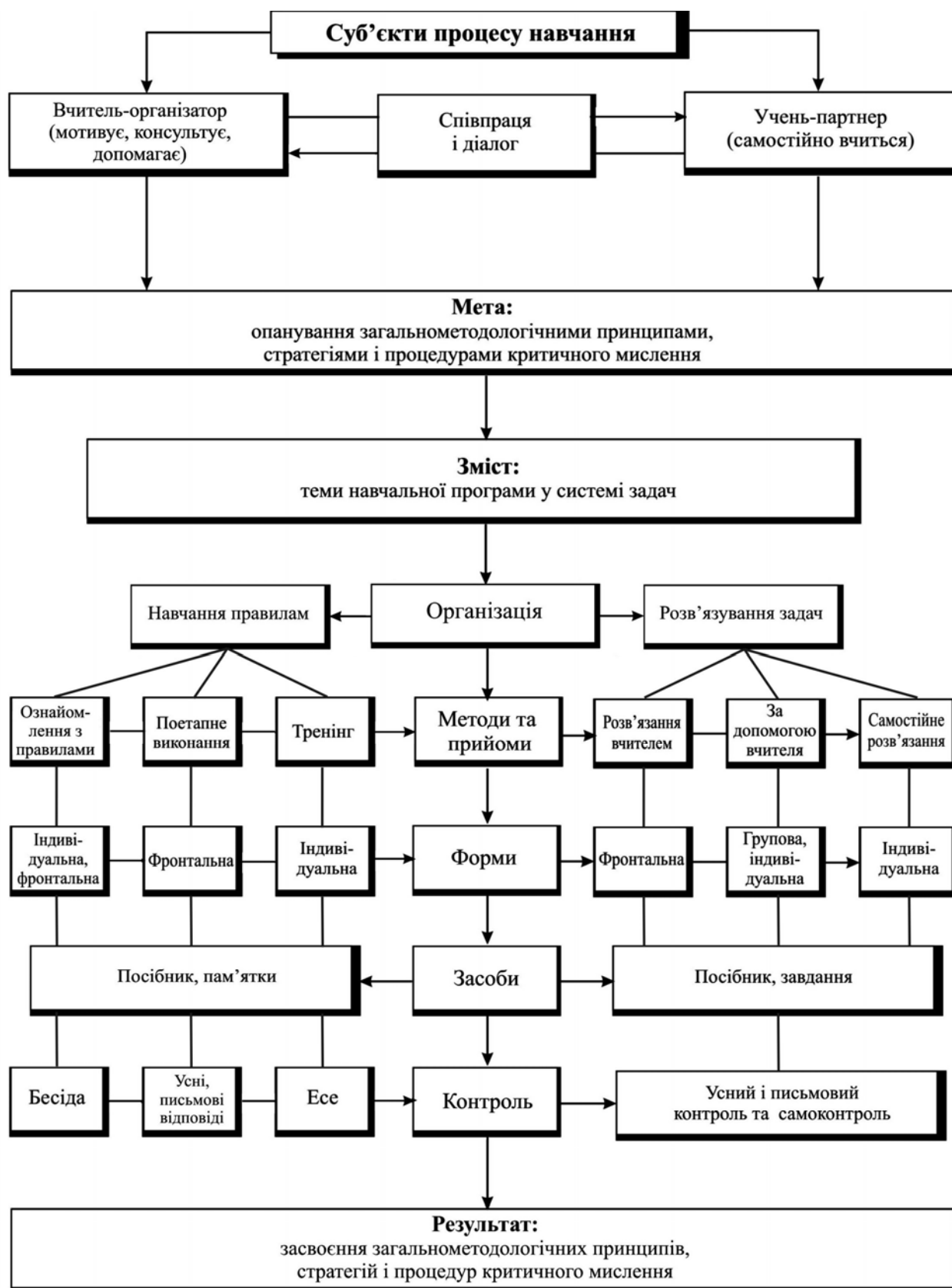
- Основною структурною одиницею навчання виступає тема програми, а не теми окремих уроків.
- Вивчення кожної нової теми починається зі стадії "виклику" (мотивації), яка передбачає формулювання проблемної задачі, що має контроверсійний характер. Вчитель має можливість, враховуючи умови навчання у своєму класі, обрати одне або два-три проблемні завдання як магістральну мету вивчення теми.
- Вивчення теми протягом кількох уроків підпорядковується магістральній меті теми, тобто проблемним завданням.
- При вивченні теми вчитель на власний розсуд використовує різні методичні прийоми навчання: дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри та ін. Опанування темою постійно спрямовується на вихідні проблемні питання, що були сформульовані на стадії "виклику". Результати роботи оформлюються за допомогою різних допоміжних засобів (графічні організатори інформації, виписки, порівняльні таблиці, таблиці "Плюс-мінус-цікаво" тощо).
- Тематичне оцінювання здійснюється шляхом обов'язкового написання есе-відповіді на проблемні задачі, тобто під час класної роботи учні мають дати відповідь на проблемні питання, що були сформульовані на стадії "виклику". При цьому вони можуть користуватися будь-якими джерелами інформації, оскільки головним критерієм оцінювання є уміння знаходити, використовувати та інтерпретувати інформацію, а не запам'ятовувати історичні подробиці. Це не означає, що тематичне оцінювання не повинно передбачати попередніх етапів перевірки обізнаності учнів із основною фактологічною інформацією. Есе оцінюється відповідно до державних критеріїв з урахуванням уміння використовувати правила критичного мислення.
- Мотивування оцінок за есе неодмінно супроводжується аналізом виконаної роботи: які були допущені помилки, які правила логіки та принципи

історичного пізнання були проігноровані та ін. Аналіз завершується порадами на перспективу: що слід враховувати у майбутньому, які підходи використовувати у розв'язанні наступних задач. Аналіз помилок виконується у доброзичливій формі, не обов'язково персонально. У виборі форми підведення підсумків вчитель керується педагогічною доцільністю, враховуючи індивідуальні особливості та характеристики класу як соціальної групи.

Дослідники О. Пометун та Г. Фрейман наголошують, що основні компоненти процесу навчання історії функціонують комплексно, як система [423, с. 8]. Систему складає сукупність елементів, які знаходяться у відношеннях та зв'язках один з одним, що утворює певну цілісність, єдність [578, с. 584]. Важливою особливістю системи є те, що її компоненти утворюють нову якість, яка не притаманна кожному окремому елементу [577, с. 408]. До основних компонентів системи педагогічних впливів відносять: цілі, зміст, організацію навчального процесу, пізнавальні можливості та результати навчання [423, с. 8].

Згідно з теоретичними положеннями педагогіки методика розробляє та пропонує викладачу певні системи педагогічних впливів, які втілюються в змісті освіти, методах, засобах та організаційних формах [395, с. 141]. Основним завданням методики як науки, зазначається в "Педагогічному енциклопедичному словнику", є зміна її "рецептурного", описового характеру, підвищення ролі експерименту, виявлення шляхів формування самостійності й творчої активності учнів під час навчальної діяльності, підвищення ефективності навчально-виховного процесу [395, с. 141]. Таким чином, одним із найважливіших завдань методики навчання історії є перехід від "жорстких" моделей навчання до "м'яких", тобто слід більше піклуватися про створення умов, ніж про директивні вказівки. Безперечно, до найважливіших умов навчання слід віднести створення засобів навчання та методичних рекомендацій. Наявність цих засобів матиме спонукальний ефект та сприятиме реалізації завдань суспільствознавчої освіти.

Методика функціонує як педагогічний процес, основними компонентами якого виступають педагоги, учні та умови навчання [409, с. 164]. В свою чергу педагогічний процес характеризується цілями, задачами, змістом, методами, формами взаємодії педагогів та учнів, а також досягнутими при цьому результатами. Системотвірними компонентами методики відповідно до характеристик педагогічного процесу виступають цільовий, змістовний, діяльнісний (організаційний) та результативний [423, с. 17]. Цільовий компонент нашої методики полягає в опануванні загальнометодологічних принципів, стратегій та процедур критичного мислення. Змістовний компонент представлений програмовим матеріалом, поданим системою проблемних задач [536]. Організаційний компонент характеризує взаємодію вчителів та школярів, що відбито у методичних рекомендаціях для вчителів [522; 525; 527; 531]. Результативний компонент характеризує досягнуті зрушення у відповідності до поставленої мети (див. мал. 4.1).



Мал. 4.1. Методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії

Розроблена методика розвитку критичного мислення включає: 1) визначення мети діяльності, спрямованої на опанування навичками критичного мислення; 2) створення атмосфери співробітництва на кожному з етапів діяльності, забезпечення діалогу; 3) представлення змісту програмового матеріалу у вигляді системи проблемних задач; 4) визначення методів та методичних прийомів щодо навчання правил критичного мислення та розв'язування проблемних задач; 5) організацію навчання шляхом індивідуальних, групових та фронтальних форм роботи; 6) використання посібника, пам'яток, задач як засобу навчання; 7) поєднання методів усного та письмового контролю та самоконтролю; 8) розробку критеріїв оцінювання рівня розвитку критичного мислення старшокласників.

Згідно з експериментальною методикою вивчення теми програми відбувається у три стадії: 1) стадія виклику; 2) стадія осмислення; 3) стадія рефлексії. Метою першої стадії є актуалізація наявних знань, визначення цілей вивчення матеріалу, мотивація; використовуються різні методичні прийоми: мозковий штурм, висунення різноманітних версій, побудова гіпотез, визначення цілей діяльності. Основним результатом цього етапу виступає забезпечення мотиваційної, інформаційної та комунікативної складової особистості учня. Друга стадія полягає в опануванні новим матеріалом, розвитку навичок самостійної роботи, пошукової діяльності тощо. Під час роботи з новим матеріалом використовуються різноманітні методичні прийоми роботи з інформацією: складання таблиць, графічна організація інформації тощо. Результатом цього етапу виступає засвоєння нової інформації та засобів її набуття та оброблення. Третя стадія покликана підвищити міцність, глибину знань, забезпечити усвідомлення способів набуття цих знань, формулювання власної думки та ставлення до матеріалу. Методичними прийомами виступає написання есе, проведення дискусії [295, с. 24-34], складання схем тощо. Результат цього етапу полягає в усвідомленні способів набуття та обробки інформації, корекція своїх установок, дій, розмірковувань.

Таким чином, під час навчання за нашої методикою учні повинні пройти через ці три стадії в опануванні матеріалом, оскільки кожна з них відбиває відповідну ланку процесу засвоєння: сприйняття → осмислення → застосування (див. мал. 4.2).

Методика розвитку критичного мислення розроблялась, враховуючи загальні закономірності педагогічного процесу [409, с. 171-172], а саме:

1. *Закономірність динаміки педагогічного процесу*, згідно з якою кількість усіх наступних змін залежить від кількості змін на попередньому етапі (той учень матиме найбільш високі кінцеві результати, який мав більш високі проміжні результати). Відповідно кожна задача, що пропонується учням до розв'язання, вимагає застосування певних загальнометодологічних принципів, стратегій та процедур критичного мислення, а також принципів та методів історичного пізнання та логічних операцій мислення. Регулярне тренування у розв'язуванні проблемних задач забезпечуватиме розвиток критичного мислення.

Стадія	Мета	Методичні прийоми	Результат
1. Виклик	актуалізація наявних знань, визначення цілей вивчення матеріалу, мотивація	мозковий штурм, висунення різних версій, побудова гіпотез, визначення цілей діяльності	забезпечення мотиваційної, інформаційної та комунікативної складової особистості учня
↓			
2. Осмислення	опанування новим матеріалом, розвиток навичок самостійної роботи, пошукової діяльності тощо	складання таблиць, графічна організація інформації тощо	засвоєння нової інформації та засобів її набуття та оброблення
↓			
3. Рефлексія	підвищити міцність, глибину знань, забезпечити усвідомлення способів набуття цих знань, формулювання власної думки та ставлення до матеріалу	написання есе, проведення дискусії, складання схем тощо	усвідомлення способів набуття та обробки інформації, корекція своїх установок, дій, розмірковувань.

Мал. 4.2. Стадії навчання

2. *Закономірність розвитку особистості в педагогічному процесі, відповідно до якої темпи та досягнутий рівень розвитку залежать від:* 1) спадковості; 2) виховного та навчального середовища; 3) включення у навчально-виховну діяльність; 4) застосованих засобів та способів педагогічного впливу. Проведений аналіз продемонстрував, що найсприятливіші умови для розвитку критичного мислення створюються у вільному навчальному середовищі під час розв'язування проблемних задач за допомогою проблемних методів та інтерактивних форм навчання. Оформлення результатів у вигляді написання есе з подальшою рефлексією забезпечуватиме самоорганізацію мислення учнів. Таким чином, забезпечується включеність у навчально-виховну діяльність та добір найоптимальніших засобів та способів впливу.

3. *Закономірність управління навчально-виховним процесом*, згідно з якою ефективність педагогічного впливу залежить від: 1) інтенсивності зворотних зв'язків між учнями та педагогами; 2) кількості, характеру й обґрунтованості корегувальних впливів на вихованців. У спроектованій методиці зворотні зв'язки є логічним завершенням вивчення кожної окремої теми на стадії рефлексії, що передбачає обов'язковий аналіз та самоаналіз виконання проблемних задач, а також винесення уроків із цих розв'язків та порад на перспективу. Тим самим зворотні зв'язки мають системний характер, а корегувальні впливи – обґрунтованість та інтенсивність.
4. *Закономірність стимулювання* – продуктивність педагогічного процесу залежить від: 1) дії внутрішніх стимулів (мотивів) навчально-виховної діяльності; 2) інтенсивності, характеру та своєчасності зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних тощо) стимулів. Методика розвитку критичного мислення передбачає створення внутрішньої мотивації шляхом створення проблемних ситуацій на стадії виклику, а також зовнішніх стимулів (мотивування оцінок) на стадії рефлексії.
5. *Закономірність єдності чуттєвого, логічного та практики у педагогічному процесі*. Ефективність навчально-виховного процесу залежить від: 1) інтенсивності та якості чуттєвого сприйняття; 2) логічного осмислення сприйнятого; 3) практичного застосування осмисленого. Під час навчання історії найчастіше ігнорується саме ця закономірність педагогічного процесу, оскільки в кращому випадку забезпечується ланцюжок: чуттєве сприйняття → логічне осмислення, остання ланка (практичне застосування) переважно випадає. Саме тому згідно нашої методики передбачено розв'язування проблемних задач, які виступають в якості логічного завершення пізнавального процесу, тобто являють собою застосування історичних знань на практиці.
6. *Закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) та внутрішньої (пізнавальної) діяльності*. Ефективність педагогічного процесу залежить від: 1) якості педагогічної діяльності; 2) якості власної навчально-пізнавальної діяльності вихованців. Відповідно до цієї закономірності методика розвитку критичного мислення передбачає педагогічну діяльність, що створює належні умови для саморозвитку учнів, учням надаються всі необхідні засоби (проблемні задачі, проблемні методи навчання, написання есе тощо) для забезпечення високої якості власної пізнавальної діяльності.
7. *Закономірність обумовленості педагогічного процесу*. Перебіг та результати навчально-виховного процесу залежать від: 1) потреб суспільства та особистості; 2) можливостей (матеріально-технічні, економічні тощо) суспільства; 3) умов протікання процесу (морально-психологічні, санітарно-гігієнічні, естетичні тощо). Згідно цієї закономірності створені найсприятливіші умови для розвитку критичного мислення згідно генетичної моделі, а саме: забезпечується створення проблемних ситуацій, використовується засіб навчання (дидактичний посібник), застосовуються проблемні методи навчання, інтерактивні уроки, рефлексія власної пізнавальної діяльності.

Таким чином, компонентами методики розвитку критичного мислення старшокласників виступають цільовий, змістовний, організаційний та результативний. Вивчення теми програми відбувається в три стадії: виклику, осмислення та рефлексії. Тематичне оцінювання здійснюється шляхом написання есе-відповіді на проблемну задачу теми, оцінка за яку мотивується вчителем з обов'язковою наступною індивідуальною та груповою рефлексією, а також порадами на перспективу. Методика забезпечує ознайомлення учнів із правилами критичного мислення та розв'язування проблемних задач.

4.2. Навчання правил критичного мислення

Процес навчання за нашою методикою починається з ознайомлення учнів із загальнометодологічними принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення, а також принципами, методами історичного пізнання та логічними операціями мислення й правилами логіки. Отримавши дидактичні посібники на початку навчального року, учні мають прочитати зміст методологічної частини на перший урок [536, с. 4-21]. Під час розгляду вступу до курсу всесвітньої історії новітнього періоду (1914–1939) в 10-му класі вчитель роз'яснює учням сутність процедур критичного мислення.

Учням пояснюється, що критичне мислення – це наукове мислення, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо [536, с. 4]. Критичність мислення означає не негативність суджень або критику, а зважений розгляд різноманітних підходів до проблеми, щоб приймати обґрунтовані судження та рішення щодо неї. Критично мисляча людина нічого не сприймає на віру. Отже, критичне мислення – це здібність і устремління оцінювати різні твердження та робити об'єктивні судження на основі добре обґрунтованих доказів. Мета критичного мислення полягає у встановленні об'єктивної істини.

Наголошується, що уміння критично мислити особливо важливо зараз, коли постійно в засобах масової інформації відбувається масована і витончена обробка суспільної свідомості, розгортаються підготовлені професіоналами широкомасштабні рекламні кампанії, в яких нас намагаються переконати не лише придбати "цей сир", але і обрати саме "цього кандидата" на посаду депутата, мера тощо. Вчитель має звернути увагу учнів, що, заплативши сьогодні за несмачний сир, ми вільні завтра його не купувати, але, обравши на посаду мера людину, від якої значною мірою залежатиме наше життя в найближчі роки, ми не зможемо його завтра переобрати, та й, чесно кажучи, практично не в змозі контролювати його діяльність. Тому такий вибір повинен бути особливо ретельним і обґрунтованим.

Також вчитель відзначає моральний аспект проблеми: падіння моралі в суспільстві, що спостерігається останнім часом, призводить до стрімкого зростання дезінформації з метою використати інших людей у своїх егоїстичних

цілях. Часто нам намагаються "підсунути" витончено упаковану неправду, що виглядає доволі правдоподібно. Отже, у наш час особливої актуальності набуває необхідність відрізнити істину від підробки, й постає проблема набуття навичок критичного мислення [536, с. 4].

Учням пояснюється, що ключовою навичкою критичного мислення виступає здатність ставити нові запитання, випрацювати різноманітні аргументи, ухвалювати незалежні та продумані рішення. Учням розтлумачується загальний підхід до розгляду проблем, що складається з наступних запитань:

1. У чому полягає проблема?
2. До яких висновків дійшов автор щодо цієї проблеми?
3. У чому полягають причини, що привели його до таких висновків?
 - Будьте пильні щодо невідповідної аргументації (через жаль, страх, неправильну обробку статистичних даних тощо), що може увести вас в оману.
4. Автор спирається на факти чи на погляди?
 - Факти можна перевірити.
 - Погляди перевірити неможливо, вони можуть базуватися на голослівних твердженнях.
5. Автор виражає свої думки нейтрально чи емоційно?
 - Критично мисляча людина стежить за манерою викладу, щоб побачити підґрунтя.

Наводяться основні характеристики критично думаючих людей: чесні перед собою; відкидають підтасування; переборюють плутанину; задають питання; роблять свої висновки на очевидних фактах; слідкують за зв'язком між явищами; інтелектуально незалежні.

Наступним кроком є пояснення дослідницьких навичок, що їх використовують у критичному мисленні:

- спостерігати – бачити і помічати властивості об'єкта;
- описувати – зазначати як об'єкт виглядає;
- порівнювати – установлювати подібності й розбіжності між об'єктами; оцінювати що-небудь і порівнювати з іншими речами;
- визначати – показувати чи доводити існування об'єкта; розпізнавати об'єкт як конкретну річ;
- асоціювати – розумово установлювати зв'язок між об'єктами; з'єднувати об'єкти за принципом їхньої взаємодії;
- узагальнювати – робити висновки на основі наявної інформації чи фактів;
- прогнозувати – передбачати, що відбудеться в майбутньому; пророкувати що-небудь;
- застосовувати – використовувати у відповідності; отримувати практичну користь від чого-небудь [536, с. 5].

Відзначається, що роль критичного мислення полягає у тому, щоб протистояти вірі, що не піддається поясненню. Цей вид мислення проявляється у двох напрямках: 1) орієнтація на пошук правди; 2) розуміння різноманітності. Особливо вчителю варто звернути увагу учнів, що віра в абсолютизм і в ідеї,

що не піддаються поясненню, є негативними показниками критичного мислення.

Зазначається, що критичне мислення також включає у себе оцінку розумового процесу – перебігу розмірковувань, що привели нас до висновків, або тих чинників, які ми врахували під час прийняття рішення. Наголошується, що критичне мислення передбачає свободу від психологічного захисту. Вчитель відзначає, що людині інколи дуже важко визнавати свої помилки і не тому, що не вистачає інтелектуальних здібностей, а тому, що спрацьовує психологічний захист. Така людина дуже часто схильна відкидати або викривляти інформацію, що не сумісна з її уявленнями про себе або світ. Отже, нерозумна людина не та, що не помиляється, а та, що не хоче помічати та виправляти свої помилки.

Пояснюється, що критичне мислення неможливо відділити від творчого. Як тільки-но ми починаємо аналізувати проблему, ми одразу будуємо гіпотези, шукаємо альтернативні способи розв'язання тощо. А все це є актами творчості. Відзначається, що працювати над розвитком критичного мислення учні будуть шляхом розв'язування проблемних задач з історії. Це дозволить їм краще усвідомлювати минуле і сучасне. Навички мислити критично дозволять їм стати відповідальними громадянами і свідомо обирати власну долю та впливати на неї. Саме вправи з історії дозволять їм свідомо і правильно обирати шляхи розвитку не лише власної долі, а й долі своєї країни та суспільства [536, с. 6]. Адже історія – це тисячолітній досвід багатьох поколінь.

Учням пояснюється, що вправи, які пропонуються до розв'язання, вимагатимуть від них відповідального ставлення до ухвалення рішень. Необхідно буде не просто заявити про свою позицію щодо окресленої проблеми, а й довести та обґрунтувати її. Зважити усі "за" та "проти", передбачити наслідки ухвалених рішень. Для цього важливо буде розглянути проблему з різних точок зору, врахувати різні думки.

Наголошується, що внаслідок розв'язання проблемних завдань для учнів стане очевидним те, що недостатньо лише знати історичні факти, а дуже важливо уміти оцінювати їхнє значення для країни та світу. Робота над завданнями переконає їх у тому, що вкрай потрібно розуміти й приймати іншу точку зору за наявності переконливих аргументів, тобто бути толерантними. Відзначається, що суперечливі оцінки історичних подій обов'язково спонукають їх самостійно аналізувати історичну ситуацію й робити висновки, а також навчать прикладати здобуті узагальнення до сучасної суспільної ситуації, правильно та самостійно її аналізувати.

Вчителю варто підкреслити, що, працюючи над протилежними оцінками історичних подій та явищ, для учнів стане зрозумілою неможливість укласти світ у прості чорно-білі кадри. Більше того, звичка до такого спрощеного чорно-білого світосприйняття породжує потребу покарати тих людей, що не поділяють ті ж самі спрощені висновки.

Учням пояснюється, що внаслідок виконаної роботи, вони зможуть бачити відтінки явищ. Наприклад, підтримувати цілі тих чи інших історичних осіб, проте бачити слабкість та недосконалість обраних методів. Важливим

їхнім здобутком стане уміння мислити парадоксами й бачити загальне та окреме у життєвих процесах і явищах. Неоднозначне ставлення до подій – ось що стане наслідком їхньої праці. Оцінюючи історичну подію, вони завжди зможуть бачити оборотну сторону явища.

Відзначається, що деякі висновки безпосередньо обумовлені цінностями та уподобаннями людини, що їх робить. Неприпустимим є викривлення реального стану речей через власні упередження. Натомість міць людської думки має бути спрямована на утвердження загальнолюдських цінностей.

Далі з учнями обговорюється загальна стратегія розв'язання проблемних задач з історії. Розтлумачується, що проблемна задача – це мета, яку треба досягти шляхом перетворення заданих умов. Задача містить у собі реальну або удавану суперечність, яка викликає пізнавальне утруднення. Проблемну задачу неможливо розв'язати лише пригадуванням готових знань, необхідно розмірковувати, шукати зв'язки та відносини, добирати докази [536, с. 7].

Розглядається послідовність розв'язування задачі:

1. з'ясування, яка інформація потрібна для розв'язання проблеми і якою інформацією вони володіють;
2. розробляється план, щоб поступово, крок за кроком, поєднати наявну інформацію з невідомою, на цьому етапі використовуються такі правила:
 - розділити проблему на частини;
 - розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми;
 - використати графічні зображення, щоб представити проблему різними способами;
 - розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему;
3. виконати план дослідження поетапно;
4. здійснити огляд рішення і переконатися, що воно дійсно є розв'язанням даної проблеми та відповідає наявній інформації.

Відзначається, що, працюючи з історичними проблемами, слід керуватися ustalеними правилами та методами дослідження історичної науки (методологією). Найважливіші вихідні правила дослідження називаються принципами. До таких правил історичного пізнання слід віднести принципи об'єктивності, історизму, соціального підходу та множинності підходів.

Коротко зазначається зміст кожного принципу. Принцип об'єктивності передбачає обов'язково розгляд історичної реальності в цілому, незалежно від бажань, уподобань, установок дослідника, вимагає розглядати кожне явище в його різноманітності й суперечливості. Принцип історизму передбачає вивчення будь-якого історичного явища з точки зору того, коли, де, внаслідок яких причин це явище виникло, яким воно було спочатку і яким чином розвивалося у зв'язку із зміною загальної обстановки і внутрішнього змісту, як змінювалась його роль, які оцінки йому давалися на тому чи іншому етапі, яким воно стало зараз, що можна сказати про перспективи його розвитку. Соціальний підхід передбачає врахування певних соціальних і класових інтересів, всієї сукупності соціально-класових відносин.

Наголошується на важливості принципу множинності підходів до розглядання історичного процесу. Цей принцип передбачає розгляд історичного явища або процесу під різними кутами зору, із різних позицій.

Пояснюється, що принципи історичного дослідження слугують дороговказами для істориків, щоб їхні висновки не хибили на недостовірність [536, с. 8]. Проте відзначається, що одних принципів недостатньо для розв'язання історичної задачі, потрібні ще й методи дослідження. Необхідно правильно здійснити аналіз (виділити складові), зробити висновки (узагальнити), установити причини, висловити припущення тощо.

Наступний розділ, що підлягає обговоренню – "Методи та засоби розв'язання історичних задач". Вчитель пояснює, що метод (з грецької – "шлях до чогось") – спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність. Методи – це ті інструменти, які дозволяють нам отримати відповідь на проблемну задачу. В свою чергу методи складаються з логічних операцій мислення: аналізу, синтезу, порівняння, класифікації, узагальнення. Логічні операції розглядаються у порядку їх нашарування: від базових то складнопідрядних.

Наголошується, що базовими логічними операціями мислення виступають аналіз та синтез. Аналіз – практичне чи уявне розкладання досліджуваного об'єкта на характерні для нього складові елементи, виділення в ньому окремих сторін, вивчення кожного елемента чи сторони об'єкта окремо та як частини цілого. Наприклад, життя суспільства складається з: 1) політики (влада); 2) економіки (власність); 3) соціальних відносин (прошарки, класи, верстви); 4) духовного життя (культура). Якщо ми хочемо охарактеризувати життя будь-якого суспільства у будь-який час, нам потрібно з'ясувати відповіді на ці чотири питання.

Синтез – практичне чи уявне поєднання елементів (частин) чи властивостей (сторін) досліджуваного об'єкта в єдине ціле. Синтез передбачає поєднання розрізнених частин у єдину цілісність. Приміром, недостатньо дати відповіді на чотири попередніх питання щодо життя суспільства, необхідно всі прояви життя в чотирьох сферах поєднати в єдину характеристику.

Аналіз і синтез – основні розумові операції; похідними від них є абстрагування (спеціальна форма аналізу) і узагальнення (вища форма синтезу). Аналіз передбачає розчленування цілого на частини; перехід від конкретного до абстрактного; установлення зв'язку причин і наслідків. Аналіз і синтез – це дві сторони єдиного розумового процесу. Правильний аналіз будь-якого цілого завжди являє собою аналіз не лише частин, елементів, властивостей, але й їхніх зв'язків та відносин. Саме тому він призводить не до розпаду цілого, а до його перетворення. Це перетворення цілого, нове співвідношення виділених аналізом компонентів цілого і є синтез [536, с. 8-9]. Розглядаються правила виконання аналізу та синтезу:

- розкласти об'єкт на складові частини;
- виділити окремі суттєві сторони об'єкта;
- вивчити кожну частину (сторону) окремо як елемент єдиного цілого;
- з'єднати частини об'єкта в єдине ціле.

Наступною логічною операцією, що розглядається, виступає порівняння – розумова операція, що полягає у встановленні ознак подібності та відмінності між предметами і явищами. Порівняння піднімає наше мислення на більш високий щабель. Воно виявляє нові зв'язки, що дозволяє більш докладно і глибоко вивчити предмет. Шляхом порівняння двох чи декількох понять можна розкрити через відоме поняття деяку невідому частину іншого поняття. Зрозуміти предмет – це значить насамперед відрізнити його від інших і установити подібність із близькими йому предметами [536, с. 9]. Наводяться основні правила виконання цієї операції:

- порівнювати слід лише однорідні явища за порівнянними ознаками;
- за допомогою аналізу необхідно виділити суттєві ознаки і за ними скласти план порівняння;
- необхідно установити досить повну кількість ознак подібності й відмінності порівнюваних об'єктів;
- зазначити спільне;
- установити відмінності;
- зробити висновок про спільне та відмінне.

Наприклад, порівнювати ми можемо революції, промислові перевороти, війни тощо. Порівняння дають нам можливість побачити те, що повторюється в історії, і наштотхують на думку про те, чи не є така повторюваність закономірною. Вчитель обов'язково мусить наголосити, що порівняння – важливий метод дослідження, але обмежуватися лише ним неможна, обов'язково слід застосовувати й інші методи, зокрема класифікацію.

Розглядається визначення класифікації – розподіл сукупності предметів на групи відповідно до певної ознаки. Обговорюються основні правила виконання розподілу [536, с. 10]:

- в одній і тій самій класифікації необхідно застосовувати одну й ту саму підставу (ознака класифікації не повинна змінюватися у ході поділу);
- сума членів класифікації повинна дорівнювати об'єму поняття, що підлягає класифікації;
- члени класифікації мусять взаємно виключати один одного;
- розподіл на підкласи повинен бути безупинним, тобто необхідно брати найближчий підклас і не перескакувати на більш віддалений підклас.

Вчитель пояснює, що класифікації в історії використовуються скрізь, наприклад, в періодизації історичного процесу. В залежності від того, що є основою життя суспільства, історію людства поділяють на стадії: аграрного, індустріального та інформаційного суспільства. Інший приклад: капіталістичні монополії поділяються на види за ступенем концентрації виробництва (від мінімальної до максимальної): картелі, синдикати, трести, концерни.

Відзначається, що більш складною операцією є узагальнення, яке в найбільш елементарній формі є з'єднання подібних предметів за випадковими, загальними для них ознаками (генералізація). Відповідно внаслідок такого узагальнення виникають житейські або емпіричні поняття; на більш високому рівні знаходиться таке узагальнення, коли людина поєднує предмети, що дійсно мають багато подібних ознак, як основних суттєвих, так і випадкових –

унаслідок цього узагальнення виникають наукові теоретичні поняття. Розглядаються правила виконання узагальнення:

- порівняти об'єкти та виділити спільні та відмінні риси;
- здійснити аналіз орієнтовної сукупності об'єктів та виділити суттєві та несуттєві ознаки; переглянути сукупність у разі необхідності;
- зробити класифікацію сукупності об'єктів на групи за суттєвими ознаками;
- об'єднати подібні об'єкти за суттєвими ознаками у єдину сукупність.

Учням пояснюється, що узагальнення скорочує кількість інформації, замінює знання безлічі подібних випадків знанням одного принципу; воно дозволяє розглядати предмет чи явище не як суто ізольоване, а як таке, що представляє певний клас. Узагальнення, виражене формулою, дозволяє вирішувати серію однорідних задач, передбачає розв'язання ще не сформульованих задач. Відомі науці закони, принципи, правила та поняття – це узагальнення. Різноманітні взаємозв'язки й взаємовідносини загального й одиничного виявляються за допомогою узагальнень. Узагальнення розкриває сутність речей як закономірність їхнього розвитку, як те, що визначає їхній розвиток. Це дозволяє установити необхідний зв'язок одиничних явищ усередині деякого цілого, отже, відкрити закономірності становлення цілого [536, с. 10-11].

Вчитель відзначає, що узагальнення дають нам можливість ущільнити інформацію. Наприклад, знаючи основні ознаки поняття "аграрне суспільство" і той факт, що якесь плем'я в Африці живе в умовах аграрного суспільства, ми цілковито можемо передбачити основні риси їхнього життя.

Потім учням пояснюється, що складним прийомом мислення є аргументація, що вимагає застосування всіх зазначених логічних операцій. Це низка пов'язаних суджень, спрямованих на переконання слухачів (або читачів) в істинності висновку. Аргументація складається з таких частин: 1) висновок – думка, що підлягає доведенню (відповідає на запитання "що?"); 2) посилка – це довід, що підтримує висновок (відповідає на запитання "чому?"); 3) припущення – це твердження, що не підкріплене жодними доказами; 4) визначник – це обмеження, яке накладається на висновок (тобто істинність висновку за певних умов); 5) контраргумент – це доводи, що спростовують висновок [536, с. 11].

Аргументація вважається переконливою, якщо витримані такі умови:

- посилки прийнятні (достовірні) та несуперечливі;
- посилки відповідають висновку та створюють для нього достатню підтримку;
- розглянуті та оцінені невисловлені компоненти та контраргументи, і виявилось, що вони не суперечать висновку.

Відзначається, що аргументація стане у пригоді під час розв'язування проблемних задач, коли доведеться давати оцінку двом протилежним судженням. Так чи інакше, але учням необхідно буде робити свій висновок. А будь-який висновок має базуватися на доказах, тобто в його основі повинні бути факти. Слід пам'ятати, що недостатньо просто підшукати факти, що

підтверджують їхню думку, треба обов'язково пересвідчитися, чи немає фактів, що спростовують її. Лише за таких умов учні зможуть приймати кращі рішення.

Розглянувши основні логічні операції та прийоми, вчитель переходить до означення основних методів історичного пізнання, а саме: порівняльно-історичний метод; метод аналогій; статистичний метод (вибірковий, груповий); установлення причин за наслідками; визначення цілей людей і груп за їхніми діями і наслідками цих дій; визначення зародку за зрілими формами (історико-генетичний метод); метод зворотних висновків (визначення минулого за існуючими пережитками); узагальнення формул, тобто свідоцтв пам'яток звичаєвого і писаного права, анкет, що характеризують масовість того чи іншого явища; реконструкція цілого за його частиною; визначення рівня духовного життя за пам'ятками матеріальної культури; лінгвістичний метод. Наводяться правила застосування найважливіших методів історичного пізнання [536, с. 12].

Розглядаються правила застосування порівняльно-історичного методу:

- порівнюються лише однорідні явища та процеси;
- порівняння повинно здійснюватися за суттєвими ознаками (необхідно їх виділити та скласти план порівняння);
- слід враховувати принцип історизму під час порівняння, тобто зважати на епоху та умови, в яких відбувалися події;
- установити спільні риси;
- з'ясувати відмінності;
- пояснити причини спільних та відмінних рис;
- враховувати, що даний метод не дозволяє з'ясувати специфіку об'єкта та не розкриває динаміку історичного процесу.

Застосування порівняльно-історичного методу здійснюється у вигляді порівняльної таблиці. Розглядаються правила застосування системно-структурного методу:

- слід розглядати історичне явище або процес цілісно (включаючи зв'язки з іншими явищами та процесами);
- розглядати суспільне життя треба як систему (цілісну сукупність елементів реальності, взаємодія яких утворює нові інтегративні якості, які не притаманні кожному елементу окремо);
- необхідно виділити структуру системи (внутрішню організацію, що характеризує спосіб взаємодії елементів). Як правило, структура системи характеризує ступінь розвитку та проходить у своєму розвитку 3 етапи: початковий (незбалансована структура), розквіт або пік (максимальна ефективність) та занепад (дестабілізація структури, невиконання свого призначення);
- визначити функцію системи (призначення системи та взаємодію з іншими системами). Як правило, система спрямована на виконання певної соціальної функції і має властивість до самозбереження.

Розглядаються правила застосування історико-генетичного методу:

- з'ясувати витоки певного явища або процесу шляхом аналізу причинно-наслідкових зв'язків;

- відтворити досліджуване явище або процес;
- розмірковувати слід від окремого до загального.

Далі розглядається найважливіший метод історичного пізнання – оцінка історичних явищ. Учням пояснюється, що оцінка – це з'ясування й обґрунтування значущості історичних подій, явищ та процесів. Оцінка історичних подій, явищ та процесів може здійснюватися у різних площинах у залежності від того, що нас цікавить у минулому [536, с. 12-13].

Оцінювати історичні події можна за масштабами їх впливу у часі й просторі – це так звана історична оцінка. Якщо оцінка передбачає з'ясування корисного досвіду, що є актуальним на сьогодні, – це політична оцінка. Моральна оцінка передбачає визначення відповідності людських учинків моральним нормам. Як правило, моральна оцінка має вигляд судження, що висловлює схвалення або засудження подій, явищ та процесів. При цьому слід враховувати відповідність оцінки сучасним моральним нормам та нормам того часу, що вивчається. Дуже часто це зовсім різні оцінки, оскільки моральні норми змінюються з часом.

Вчитель підсумовує: чим більш усебічна оцінка історичних подій, явищ та процесів, тим ширше та глибше наше розуміння минулого. Важливо, щоб оцінка була обґрунтована, тому слід використовувати під час оцінювання правила переконливої аргументації.

Оцінювання історичних подій, явищ та процесів щільно пов'язані із ретроальтернативістикою – побудовою можливих альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому. Вправи з ретроальтернативістики повинні відповідати таким правилам: 1) віртуальні сценарії мають бути реальними (тобто вони не повинні бути фантастичними); 2) слід дотримуватися логічності (причинно-наслідкові зв'язки у побудові альтернативних версій мають бути несуперечливими); 3) необхідно дотримуватися критерію порівнянності (тобто порівнювати можна лише порівнюване); 4) розмірковувати слід відповідно до критерію оптимальності (тобто, які уроки на майбутнє можна винести з віртуальних припущень) [536, с. 13].

Наголошується, що використовуючи вправи з ретроальтернативістики, слід враховувати, що побудова альтернативних сценаріїв не є самоціллю, а виконує роль наочної демонстрації так званих уроків історії.

Вчитель має відзначити, що важливим моментом під час розв'язування задач є робота з джерелами, оскільки історія відтворюється з джерел. Тому вкрай важливо уміти працювати з історичними джерелами (документами) та їх аналізувати [536, с. 13]. В цьому учням допоможе алгоритм роботи з джерелом:

1. Хто створив джерело? Який статус мала ця людина?
2. Про що розповідає нам джерело? Про що замовчує?
3. Коли було створено джерело? Які ідеї або характерні риси історичного періоду вплинули на нього?
4. З якою місцевістю пов'язана подія?
5. Чому дане джерело було створено? Чи мало специфічну мету?

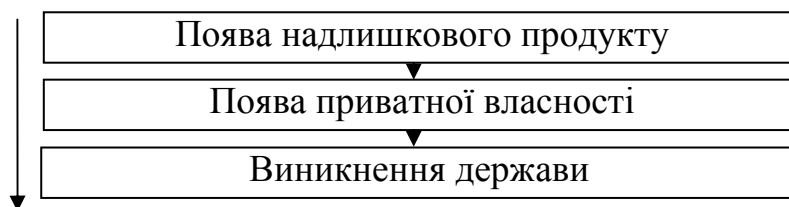
6. Як дане джерело було створено? Які висновки можна зробити після порівняння його з іншими джерелами? Чи містяться в ньому "білі плями"?

Наголошується, що, працюючи з історичним документами у такому порядку, учням буде легко усвідомити, що:

- історія відтворюється за допомогою джерел;
- джерела можуть бути інтерпретовані по-різному;
- існує декілька точок зору на проблему, і це різноманіття обумовлене життєвим досвідом і позицією (цінностями) людей;
- джерела складаються з двох основних груп: первинні (написані або виготовлені сучасниками періоду, що розглядається), вторинні (написані або виготовлені багато часу по тому);
- джерела не є повними і доходять до нас здебільшого випадково;
- у документі можуть бути елементи упередженості, тому його слід спочатку оцінити на достовірність (порівняти з іншими джерелами).

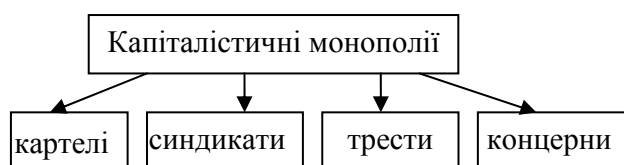
Наступним кроком у розгляді розв'язування проблемних задач є ознайомлення учнів із засобами розв'язання проблемних задач – допоміжними інструментами, що дозволяють упорядкувати, унаочнити та узагальнити історичну інформацію. До них відносяться графічні організатори інформації, таблиці та конспекти.

Учням пояснюється, що графічні організатори інформації – це упорядкування текстової інформації у вигляді логічних схем [536, с. 14-15]. Інколи найкращим способом зрозуміти певну тему є представлення інформації у вигляді лінійної послідовності, розглядається приклад (див. мал. 4.3).



Мал. 4.3. Логічна схема "Виникнення держави"

Інформація, з якою доводиться мати справу, найчастіше більш складна, ніж прості лінійні ланцюжки. Альтернативним способом представлення інформації виступає зображення її у формі ієрархії, або ієрархічного дерева (розглядається приклад, див. мал. 4.4). У цьому випадку інформація упорядковується відповідно до правил класифікації.



Мал. 4.4. Логічна схема "Капіталістичні монополії" у вигляді ієрархічного дерева

У роботі над протилежними оцінками історичних явищ та подій використовувалась таблиця "Плюс-мінус-цікаво" [536, с. 15]. У першій колонці такої таблиці записуються аргументи "за", у другій – "проти", а у третій – ті, що не можна точно ідентифікувати (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

"Плюс-мінус-цікаво"

"+"	"-"	Цікаво

Упорядкуванню та осмисленню історичного матеріалу сприяє стратегія "рамка цілі", яка допомагає краще зрозуміти логіку історичного процесу. Відповідно до цієї стратегії у будь-якій історичній події або процесі слід відшукати мету, план, дію та результат [536, с. 15]. Пояснюючи історичну подію, наприклад, війну або прийняття закону, слід висвітлити ці чотири етапи розвитку. Мета – це те, чого хочуть досягти головні особи або групи суспільства (наприклад, незалежність або експансія); план – це шлях досягнення мети (наприклад, напад або торгівля); дія – це фактична поведінка, обрана для здійснення плану; результат є наслідком дії, яка може призвести, а може і не призвести до досягнення мети. Застосування стратегії "рамка цілі" можна оформлювати у вигляді таблиці.

Відзначається, що до форм конспектування відносяться: план, виписки, тези, анотація, резюме та конспект. Розв'язати проблемні завдання неможливо, якщо не ущільнити матеріал таким чином, щоб його легко було оглядати та комбінувати. В цьому допоможуть різні види записів.

План – це перелік основних думок у тексті. Може бути простим (коротким) або розгорнутим. Виписки (цитати) являють собою такі уривки тексту, в яких містяться важливі думки, точні характеристики, яскраві висловлювання. Тези – це скорочений виклад основних думок прочитаного твору. Тези мають стверджувальний характер, в них зосереджується найбільш важливі висновки та узагальнення. Анотація – коротка характеристика змісту твору. Резюме – коротка оцінка висновків автора твору. Конспект – розширені тези, доповнені розмірковуваннями й доказами, а також думками та міркуваннями автора конспекту. Конспект містить виписки, а також факти, приклади, цифри та схеми.

Вчитель звертає увагу учнів, що методи й засоби розв'язання проблемних задач, безумовно, є важливими інструментами мислення, проте не менш важливими для успішного розмірковування є закони та правила логіки. Саме дотримання правил логіки дозволяє робити правильні умовиводи.

Учнівський гурт переходить до обговорення третього розділу посібника "Правила логічного мислення та доказ" [536, с. 15-21]. Вчителем зазначається, що логічне або правильне мислення – це мислення відповідно до законів логіки. Закони логіки об'єктивні й не залежать від волі людини, їх вивчає наука логіка.

Основне завдання логіки – відрізнити правильні розмірковування від неправильних.

Пояснюється, що судження – це речення (думка), в якому щось стверджується або заперечується. Наприклад: "В 1914 р. почалася Перша світова війна". Умовивід – це речення (думка), в якому на підставі одного або кількох суджень робиться висновок або виводиться наслідок. Висновок може бути зроблений на підставі порівняння, аналогії, індукції або дедукції. Наприклад, людські втрати Німеччини у Першій світовій війні становили 2 037 тис. чоловік, Росія втратила 1 811 тис. чоловік. Висновок порівняння: Німеччина втратила на 226 тис. чоловік більше [536, с. 16].

Далі розглядається способи висновку, зокрема індукція – перехід від окремого до загального. Наприклад: Німеччина, Франція, Італія, Польща – республіки. Всі вони європейські держави. Умовивід по індукції: всі європейські держави – республіки. Про істинність індуктивного висновку можна говорити лише з певною мірою ймовірності. Дійсно, більшість європейських країн є республіками, проте є й монархії, зокрема, Англія, Бельгія та Іспанія. Таким чином, зроблене узагальнення є неправильним. Індукція, якщо вона не повна, дає нам лише ймовірне знання [536, с. 16].

Пояснюється, що дедукція являє собою перехід від загального до окремого. Наприклад, у всіх інформаційних суспільствах основою життя є інформація. США у XXI ст. – це інформаційне суспільство. Умовивід по дедукції: основою життя США XXI ст. є інформація. Дедукція – це логічний перехід від однієї істини до іншої, в той час як індукція – це перехід від достовірного знання до імовірного. Дедукція відіграє особливу роль в обґрунтуванні тверджень: якщо певне положення логічно витікає із уже встановлених положень, тоді воно обґрунтовано й прийнятно так само, як і останні. Це суто логічний спосіб обґрунтування тверджень, що використовує чисте розмірковування й не вимагає звернення до спостереження, інтуїції тощо [536, с. 16].

Підкреслюючи важливість дедукції у процесі обґрунтування, вчитель має наголосити, що не варто відривати її від індукції та недооцінювати останню. Майже всі загальні положення, включаючи й наукові закони, є наслідком індуктивного узагальнення. І в цьому розумінні індукція є основою нашого знання. Сама по собі вона не гарантує його істинності та обґрунтованості. Проте, вона породжує припущення, пов'язує їх із досвідом і тим самим надає їм певну правдоподібність, більш-менш високий ступінь вірогідності. Досвід – це джерело та фундамент людського знання. Індукція, що відштовхується від досвіду, є необхідним засобом його узагальнення та систематизації.

Учням пояснюється, що під час розмірковувань необхідно дотримуватись основних законів логіки. Уводиться визначення поняття "закон" – це постійний, суттєвий зв'язок між явищами. Розглядаються закони логіки [536, с. 16-17].

1. Закон тотожності: будь-яке поняття й судження повинні бути тотожні до себе. Це означає, що кожна думка, яка приводиться в умовиводі, при повторенні повинна мати той самий постійний зміст. Інше формулювання закону тотожності: якщо висловлювання істинне, то воно істинне. Наприклад,

якщо терор – це залякування, то – це залякування. Дотримання тотожності думки протягом міркування – це закон мислення, який необхідно виконувати, щоб думки учнів були правильними.

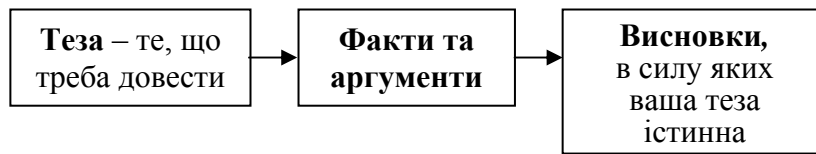
2. Закон протиріччя: висловлювання і його заперечення не можуть бути одночасно істинними. Наприклад, неможливо, що світова війна йде і не йде. Інше формулювання закону протиріччя: не можуть бути одночасно істинними дві протилежні думки про один й той самий предмет, узятий у той саме час і в тому самому відношенні. Або: ніяке висловлення не є одночасно істинним і помилковим. Закон заперечує протиріччя, оголошує його помилкою і тим самим вимагає несуперечності – звідси інше поширене ім'я цього закону – "закон несуперечності". Наприклад, твердження – "це суспільство тоталітарне" і "це суспільство демократичне" – не можуть бути одночасно істинними. Вчитель підкреслює, що логічні суперечності неприпустимі в науці. Проте, це не означає, що вони там відсутні. Наукова теорія, навчальна дисципліна – це дуже складні системи тверджень. Тому далеко не завжди суперечність вдається знайти відносно швидко.

3. Закон виключеного третього: між суперечливими висловлюваннями немає нічого середнього, тобто третього висловлення (третього не дано), отже: із двох суперечливих висловлювань одне є істинним. Наприклад, політична криза або є, або немає, репресії або є, або немає – інших варіантів не існує. Проте, у міркуваннях часто зустрічаються не суперечливі судження, а протилежні – несумісні, котрі обидва входять у більш широку спільність. Наприклад, сьогодні Німеччина є демократичною державою, але у 30-40-х рр. ХХ ст. вона була тоталітарною державою. Ці судження не суперечливі, а несумісні, тому що можуть мати місце обидва.

4. Закон достатньої підстави: усяка істинна думка повинна бути досить обґрунтованою, тобто підтвердженою фактами.

У підсумку наголошується, що закони логіки вчать тому, як правильно за формою (структурою) побудувати міркування, доказ, щоб, застосовуючи логічні закони, зробити правильний висновок з істинних суджень.

Наступна процедура, що розглядається класом, це доказ – встановлення істинності деякого твердження шляхом приведення інших тверджень, істинність яких уже відома і з яких за законами логіки випливає перше твердження. У доказі розрізняються: теза – твердження, яке потрібно довести; підстава (аргументи) – ті положення, за допомогою яких доводиться теза; логічний зв'язок між аргументами й тезою [536, с. 17]. Доказ завжди передбачає наведення посилок, на які спирається теза, і тих логічних правил, за якими здійснюються перетворення тверджень у ході доказу (аналізується схема доказу, див. мал. 4.5).



Мал. 4.5. Структура доказу

Розглядається приклад: потрібно довести тезу "Усі трести отримують надприбуток". Підбираємо як аргументи твердження, що є істинними і з яких логічно випливає теза. Як такі твердження можна взяти, зокрема: "Усі капіталістичні монополії контролюють ринок із метою отримання надприбутку" та "Усі трести є різновидом капіталістичних монополій". Будуємо умовивід:

Усі капіталістичні монополії контролюють ринок із метою отримання надприбутку

Усі трести є різновидом капіталістичних монополій.

Висновок: Усі трести отримують надприбуток.

Цей умовивід правильний, посилки його істинні; виходить, умовивід доводить тезу. Доказ – це правильний умовивід з істинними посилками. Логічну основу доказу (його схему) складають логічні закони. Погодившись із певними твердженнями, ми змушені прийняти і ті твердження, котрі з них випливають, незалежно від того, подобаються вони нам чи ні, незалежно від того, чи вони сприяють нашим цілям чи перешкоджають їм. Припустивши одне, ми автоматично позбавляємо себе можливості стверджувати інше, не сумісне з уже допущеним (закон несуперечності). Приклад: якщо ми переконані, що історія – це наука, то ми не можемо стверджувати, що історія непізнавана. Учням розтлумачується, що завдання доказу – вичерпно утвердити обґрунтованість тези. Це означає, що зв'язок між аргументами й тезою повинен мати дедуктивний характер, тобто теза повинна бути окремим випадком аргументу.

Вчитель зауважує, що нерідко під поняттям "доказ" розуміють більш широкий зміст: під доказом мають на увазі будь-яку логічну процедуру, що включає як дедукцію, так й індуктивне міркування, посилання на зв'язок доказуваного положення з фактами, спостереженнями тощо. Розширене тлумачення доказу є звичайним у гуманітарних науках і в повсякденному житті. При цьому потрібно мати на увазі, що індуктивне узагальнення (перехід від окремих фактів до загальних висновків) дає не достовірне, а лише ймовірне знання.

Усі докази за своєю структурою поділяються на прямі та непрямі. Завдання прямого доказу полягає в тому, щоб знайти переконливі аргументи, з яких логічно випливає теза. Приклад: потрібно довести, що Запорозька Січ була республікою. З яких тверджень можна було б вивести цю тезу? Відзначаємо, що в Запорозькій Січі вищим органом влади була козацька рада,

на якій вирішувалися всі найважливіші питання життя козацького товариства – вибори кошового отамана та січової старшини, оголошення війни та підписання мирних угод, встановлення дипломатичних відносин тощо. Центральним адміністративним органом був Кіш на чолі з кошовим отаманом, який здійснював безпосереднє управління Запорозькою Січчю. На Запорозькій Січі ніколи не було кріпацтва, а всі козаки вважалися рівними між собою. Виходить, на Запорозькій Січі існувала виборна влада та забезпечувались рівність, особисті та політичні права козаків.

Відомо, що республіка – це форма державного правління, за якої всі вищі органи державної влади або обираються, або формуються загальнонаціональними представницькими органами (парламентами), а громадяни мають особисті й політичні права. З цих положень виводимо, що Запорозька Січ відповідає всім ознакам республіки. Проте, слід врахувати, що при такому доказі допускається, що Запорозька Січ є державним утворенням, оскільки республікою може бути лише держава. Тезу про те, що Запорозька Січ є державним утворенням теж треба доводити так само, як і тезу про республіканську форму правління [536, с. 18-19].

Також розглядається приклад побічного доказу – доказу від супротивного. Учням пояснюється, що міркування здійснюється, так би мовити, манівцем: замість того щоб прямо відшукати аргументи для виведення з них доказуваного положення, формулюється заперечення цього положення – антитеза. Далі тим чи іншим способом показується неспроможність антитези. За законом виключеного третього, якщо одне із суперечливих тверджень помилкове, тоді лише одне твердження повинно бути правильним. Антитеза помилкова, виходить, що теза вірна. Оскільки опосередкований доказ використовує заперечення доказуваного положення, він є, як говорять, доказом від супротивного [536, с. 19].

Припустимо, потрібно побудувати непрямий доказ такої дуже тривіальної тези: "тоталітаризм не є демократією". Висувається антитеза: "Тоталітаризм є демократією". Необхідно показати хибність цього твердження. З цією метою виводимо з нього наслідки. Якщо хоча б один з них виявиться помилковим, це буде означати, що і саме твердження, із якого виведений наслідок, також помилкове. Невірним є, зокрема, такий наслідок: тоталітаризм, оскільки він є демократією, забезпечує права й свободи громадян. Але тоталітаризм, як такий, не передбачає наявності прав і політичних свобод громадян. Оскільки антитеза помилкова, вихідна теза повинна бути істинною.

Далі учням демонструється доказ методом неповної індукції. Припустимо, спостереження показують, що наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. у європейських країнах – Німеччині, Франції та Великій Британії – інформація стає основою життя суспільства. Ви робите висновок: у всіх європейських країнах наприкінці ХХ ст. – на початку ХХІ ст. утвердилося інформаційне суспільство. Це – неповна індукція, оскільки знання про три країни були поширені на всі країни Європи. Формулюється висновок: індуктивний умовивід, результатом якого є загальний висновок про клас предметів на підставі знання лише декількох предметів даного класу, що є

неповною індукцією. У разі, якщо індуктивний умовивід робиться на основі знання про всі предмети розглянутої множини, то він набуває характеру необхідності, а не імовірності, як при неповній індукції.

Розглянувши способи доведення, слід проаналізувати помилки в доказі. Вчитель відзначає, що помилки – навмисні чи ненавмисні – є доволі поширеним явищем. Найбільш типові з них:

- Помилкові (неправильні) аргументи, навмисне використання яких супроводжується висловлюваннями "як відомо", "цілком очевидно", "ніхто не стане заперечувати" тощо. Приклад: доведемо, що всякий новатор є консерватор. Новатор підтримує все нове; нове, як відомо, – це добре забуте старе; виходить, він підтримує всяке добре забуте старе; отже, він консерватор.
- Замкнуте (порочне) коло – доказ деякого положення за допомогою того ж положення, висловленого в дещо змінній формі. Приклад: для того, щоб демократія утвердилася в суспільстві, суспільству треба поділяти демократичні цінності, а для того, щоб суспільство поділяло демократичні цінності, необхідно, щоб люди жили в умовах демократії.
- Теза в ході доказу підміняється близькою за змістом. Приклад: теза "людина повинна бути гуманною з усіма" замінюється на "потрібно бути гуманним із друзями" [536, с. 20].

Наступним кроком в аналізі хибних міркуванням є розгляд софізму. Учням пояснюється, що софізм являє собою розмірковування, що видається правильним, але містить приховану логічну помилку. Софізми використовуються для додання істинності помилковому умовиводу. Широко відомий, наприклад, класичний софізм "Рогатий". Судження: те, чого ви не загубили, ви маєте; ви не загубили роги. Умовивід: отже, ви рогаті.

Формально – це міркування правильне, а по суті – це софізм: за допомогою хитрощів "доведено", що "ви маєте роги", але у людини рогів немає. У софізмах використовуються багатозначність слів нашої мови, скорочення, підміна тези доказу, недотримання правил логічного висновку, прийняття помилкових посилок за істинні тощо.

Неважко помітити, що в софізмі "рогатий" обігрується двозначність висловлювання "те, що не загубив". Іноді воно означає "те, що мав і не загубив", а іноді просто "те, що не губив, незалежно від того, мав чи ні". У посилці "що ти не загубив, те маєш" висловлювання "те, що ти не загубив" повинно означати "те, що ти мав і не загубив", інакше ця посилка виявляється помилковою. Але в другій посилці це значення вже не проходить: висловлення "Роги – це те, що ти мав і не втратив" є помилковим.

Особливу увагу учнів слід звернути на те, що процес доказу повинен завершуватися перевіркою своїх розмірковувань. Для того, аби доказ був бездоганим, слід випробувати свій умовивід контраргументами, що спростовують тезу, з'ясувати їхню ціну та вагу. Якщо тезу вдасться легко спростувати, значить система доказу помилкова.

Як підсумок вчитель має відзначити, що тепер, коли учні озброєні принципами та методами історичного пізнання, стратегіями, процедурами

розв'язання задач та законами логіки, можна приступати до розв'язування задач. При цьому слід пам'ятати, що кожна задача унікальна, тому не варто одразу братися розв'язувати її за готовим шаблоном. Буде корисно, якщо для кожної нової задачі учні спробують підібрати необхідні процедури й упорядкувати їх в єдину стратегію.

Отже, робота з опанування правилами критичного мислення мала системний характер, вивчення кожної теми передбачало відпрацювання відповідних логічних операцій, законів логічного розмірковування, методів історичного пізнання, загальнометодологічних принципів, стратегій та процедур на різних етапах вивчення.

4.3. Розв'язування проблемних задач

Вивчення кожної теми програми починається зі стадії "виклику", на якій формулюється проблемна задача теми [536, с. 21-28]. Опанування змістом програмового матеріалу реалізовується на стадії осмислення. Розв'язок, аналіз та самоаналіз розв'язку здійснювався на стадії рефлексії. Задачі розроблялися за допомогою структурно-функціонального аналізу, який передбачає логічне оброблення змісту, виділення головних історичних фактів, теоретичних положень, висновків та узагальнень, й на підставі цього формулювання освітніх, виховних та розвивальних можливостей змісту [505, с. 188-190]. Таким чином, у змісті виділялись основні факти та теоретичні положення, які зіставлялися із загальними цілями навчання історії, й на цій основі визначались ті цілі, які можна реалізувати на змісті відповідної теми. Причому завдання складалися таким чином, щоб поступово ускладнювалась пізнавальна діяльність учнів від елементарної аргументації власних думок до багатофакторного аналізу. В 10-му класі, особливо на перших темах, у формулюваннях задач містилися стислі вказівки на необхідні процедури, що нарощувалися з кожною новою задачею, а згодом в умовах задачі просто містилась вимога обґрунтувати свою відповідь. В 11-му класі такі вказівки містилися зрідка, лише в тих випадках, що вимагали складного аналізу й не завжди було очевидним, на які саме процедури слід орієнтуватися. До деяких тем пропонувалось кілька проблемних задач, які вчитель міг обирати в залежності від характеристик учнівського колективу, пропонуючи їм до розв'язання одну (найважливішу) задачу або одразу кілька задач.

В 10-му класі була розроблена система поетапного розв'язування різних видів задач: 1) власний розв'язок проблем минулого, при цьому вимагалось обґрунтування цього рішення; 2) встановлення обґрунтованості тих чи тих історіографічних оцінок; 3) вправи із ретроальтернативістики; 4) задачі на визначення та переформулювання проблем, із якими стикалися у минулому. Приміром, під час вивчення теми 1 "Україна в Першій світовій війні" учням пропонувалась задача четвертого типу на з'ясування ролі соціально-економічних змін в ході війни з опорою на аналіз, порівняння, узагальнення та правила переконливої аргументації. Під час тематичного узагальнення

аналізувався розв'язок та дотримання правил коректного розмірковування. Опанування наступними темами здійснювалось відповідно до розробленої системи використання пізнавальних задач.

До курсу "Всесвітня історія. Новітній період (1914–1939)" (10 клас) було розроблено одинадцять задач. До теми 1 "Перша світова війна (1914–1918)" учням була запропонована наступна задача: Яка оцінка Першої світової війни, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Перша світова війна – негативна подія, оскільки принесла багато страждань народам Європи"; 2) "Перша світова війна – позитивна подія, оскільки принесла свободу народам Європи". Свою відповідь обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації, закони логіки та докази. Розв'язання задачі передбачало відпрацювання уміння оцінювати історичні події із залученням правил аргументації, законів логіки та доказів. В задачі містилася удавана суперечність або хибна дихотомія, розмірковуючи над якою, учні мали дійти висновку про наявність як позитивних, так і негативних наслідків Першої світової війни, відійти від однозначних оцінок цієї події.

До теми 2 "Облаштування повоєнного світу" була сконструйована така задача: Використовуючи аналіз, порівняння та доведення, визначте свою позицію щодо тверджень: 1) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів ліквідувала усі суперечності у післявоєнному світі"; 2) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів заклала фундамент для розв'язання Другої світової війни". Свою відповідь обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації, закони логіки, докази та методи історичного пізнання. На відміну від попередньої задачі під час опанування теми учням треба було з'ясувати, чому Версальсько-Вашингтонська система не змогла запобігти насуванню Другої світової війни, розглянути усі суперечності цієї системи, а також позитивні риси. Розв'язування передбачало відпрацювання логічних операцій аналізу-синтезу, порівняння та правил доведення.

До теми 3 "Західні демократії" пропонувалась задача: Яке твердження, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Велика депресія" (1929–1933) відіграла негативну роль, зруйнувавши економічні системи країн світу"; 2) "Велика депресія" (1929–1933) відіграла позитивну роль у розвитку економічних систем країн світу, сприявши упровадженню механізмів запобігання подібним кризам у майбутньому". Свою відповідь обґрунтуйте. Це завдання було спрямоване на розвиток діалектичності мислення учнів, оскільки за зовнішньо негативними проявами "Великої депресії" були приховані важливі позитивні наслідки, що унеможливлювали подальші глибокі кризи, оскільки впроваджувались механізми державного регулювання економіки та соціального захисту.

До теми 4 "Тоталітарні та диктаторські режими" вчителю та учням, враховуючи важливість проблематики, пропонувались три проблеми: (1) Здійснивши аналіз, порівняння та узагальнення, з'ясуйте, чому одним країнам (наприклад, США, Великобританія та Франція) вдалося вийти з "Великої депресії", зберігши демократичні режими, в той час як інші країни (наприклад, Німеччина та Іспанія) з кризи вийшли шляхом утвердження

тоталітарних та диктаторських режимів? (2) Визначте, що є причиною, а що є наслідком: 1) ідеологічні лідери, їхній авторитет і впливовість формують соціальну базу суспільно-політичних рухів; 2) настрої та очікування певних соціальних верств породжують виникнення тих чи інших ідеологічних систем та суспільно-політичних рухів. (3) Правильно чи помилково вважати, що "жовтнева революція 1917 р. у Росії започаткувала нову добу в історії людства". Свою відповідь обґрунтуйте. На відміну від попередніх задач 4 тема містила перше завдання на порівняльний аналіз соціально-економічних, політичних та культурних розбіжностей, що обумовили різні шляхи розвитку західних країн. Друге завдання передбачало ґрунтовний аналіз причинно-наслідкових зв'язків та багатофакторний аналіз, оскільки однією з дискусійних проблем є роль особистості в історії: учням пропонувалось залучитися до визначення ролі лідерів у суспільно-політичних рухах. Третя задача передбачала визначення історичного значення "жовтневої революції", причому передбачалася комплексна оцінка цієї події, як історична, так і моральна.

До теми 5 "Країни Центральної і Східної Європи" була сконструйована така проблема: Використовуючи правила здійснення логічних операцій, поміркуйте над таким запитанням: "Чому після невеличкого періоду демократизації після Першої світової війни майже в усіх країнах Центральної та Східної Європи установились авторитарні та тоталітарні режими? Запропонована задача орієнтувала учнів на встановлення суттєвих зв'язків між трансформаціями політичних режимів, а також установлення тих чинників, що обумовлюють цю трансформацію.

До теми 6 "Країни Азії, Африки та Латинської Америки" до розмірковування пропонувалось запитання: Використовуючи порівняльно-історичний метод, з'ясуйте, чим були зумовлені поразки або успіхи та особливості національно-визвольних рухів у країнах Азії, Африки та Латинської Америки. Розв'язування подібної задачі націлювало учнів на багатофакторний аналіз, що дозволяє встановити чинники успіху або поразки національно-визвольних змагань, а також дозволяє тренуватися у застосуванні порівняльно-історичного методу з метою установлення закономірних зв'язків.

До теми 7 "Розвиток культури" учням пропонувалось міркування над проблемами: (1) Використовуючи методи історичного пізнання та правила оцінки, поміркуйте над запитанням: "Який вплив здійснив технічний прогрес на політичне, економічне і соціальне життя людства?" Висновки обґрунтуйте. (2) Використовуючи принципи та методи історичного пізнання, поміркуйте над запитаннями: "Що уможливило появу масової культури? Які позитивні та негативні наслідки мало виникнення масової культури?" Висновки обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації та оцінки історичних явищ. В даному випадку учням пропонувалось, застосовуючи методи історичного пізнання та правила оцінювання історичних явищ, встановити залежності між різними сферами життя суспільства згідно положень синергетики, оскільки інколи незначні зміни в одній сфері тягнуть за собою лавину подальших змін в інших сферах життя. Тим самим учні повинні

були дійти усвідомлення взаємозалежності та взаємообумовленості сфер життя суспільства.

Завдання до теми 8 "Міжнародні відносини": Використовуючи принципи та методи історичного пізнання, поміркуйте над запитанням: "Чому Ліга Націй не змогла запобігти насуванню Другої світової війни?" Висновки обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації та доказу. Міркування над проблемою невиконання Лігою Націй свого призначення мало підштовхнути учнів до усвідомлення парадоксів в історії, оскільки не завжди намічені цілі і завдання приводять до очікуваних результатів через ігнорування важливих чинників, як випадкових, так і закономірних.

До курсу "Новітня історія України (1914–1939)" в 10-му класі були розроблені наступні задачі. Завдання до теми 1 "Україна в Першій світовій війні": Використовуючи аналіз, порівняння та узагальнення, з'ясуйте, які зміни відбулися у суспільно-економічному житті у ході Першої світової війни. Яку оцінку можна дати цим змінам? Свою відповідь обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації та оцінки історичних явищ. Основне призначення цієї задачі полягало в тому, щоб відійти від чорно-білого тлумачення негативних подій, оскільки вони певною мірою призводять і до деяких позитивних комплексних зрушень у житті людей: розширення кругозору, зміна ролі жінки в суспільстві, набуття нового досвіду тощо.

Враховуючи важливість та історичне значення теми 2 "Українська революція", учням пропонувалось три проблемні задачі: (1) Доведіть або спростуйте тезу, що події 1917–1919 рр. в Україні є дійсно Українською революцією. (2) Яке із тверджень, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Українська національна революція початку ХХ ст. зазнала поразки із-за внутрішніх чинників (помилкова політика українських урядів 1917–1919 рр. та ін.)"; 2) "Українська національна революція початку ХХ ст. зазнала поразки із-за зовнішніх чинників (вороже оточення та ін.)"? Свою відповідь обґрунтуйте. (3) Використовуючи правила ретроальтернативістики, побудуйте альтернативні сценарії розгортання подій за часів Центральної Ради, зокрема, з'ясуйте, за яких умов Центральній Раді вдалося б утримати владу. Оскільки тема Української революції має вагоме виховне значення і посідає значне місце в історичній пам'яті українського народу, необхідно було звернути увагу учнів саме на національний характер революційних подій в Україні в 1917–1919 рр. шляхом відпрацювання процедури доведення. Не менш важливе значення слід було приділити причинам поразки національно-визвольних змагань, та звернути увагу на взаємообумовленість зовнішніх та внутрішніх чинників, а також спираючись на правила ретроальтернативістики спробувати побудувати позитивний сценарій розгортання подій.

До теми 3 "Україна в боротьбі за збереження державної незалежності (1918–1920)" також було розроблено три проблемні задачі, враховуючи широке змістове наповнення та історичне значення подій: (1) Яка оцінка Гетьманату П. Скоропадського, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Гетьманат П. Скоропадського – це витвір найконструктивніших верств українського суспільства, справжнє творення української державності";

2) "Гетьманат П. Скоропадського – переворот, здійснений німцями, "реставрована монархія", диктатура русофільського забарвлення". Свою відповідь обґрунтуйте. (2) Використовуючи принципи та методи історичного пізнання, поміркуйте над запитанням: "Чи правомірно вважати Директорію УНР спадкоємницею Центральної Ради?" Свою відповідь обґрунтуйте відповідно до правил переконливої аргументації та оцінки історичних явищ. (3) Поміркуйте над запитанням: "Чи можна віднести махновщину до національного руху?" Свою відповідь обґрунтуйте відповідно до правил аргументації та доказу. У першому завданні учням пропонувалась помилкова дихотомія, оскільки обидві оцінки мали певний сенс, але стосувалися різних аспектів, таким чином, в ході її розв'язання учні мали усвідомити сумісність цих тез, а не протилежність. Друге питання ставило перед учнями виклик щодо застосування поняття спадкоємець, оскільки його можна розглядати у двох аспектах: юридичному та політичному. Саме суперечність цих сенсів мала підвести учнів до усвідомлення можливості різних оцінок в залежності від кута зору. Третя задача також стосувалася застосування поняття, але на цей раз щодо національного руху. В ході його розв'язання учні мали усвідомити, що національний рух визначається не лише національною приналежністю учасників, а й ідеологією, що її сповідують його учасники.

Тема 4 "Українська РСР в умовах нової економічної політики (1921–1928)" містила два взаємопов'язані проблемні завдання: (1) Одні історики вважають політику "воєнного комунізму" тимчасовою політикою більшовиків, викликаною виключно труднощами воєнного часу; інші – вбачають у ній насамперед форсовану реалізацію більшовицької тоталітарної моделі устрою суспільства. Яка оцінка, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності? Свою відповідь обґрунтуйте. (2) Здійснивши аналіз перебігу історичних подій, з'ясуйте: згорання непу – це сталінська примха чи закономірне явище в умовах розбудови соціалізму? Свою відповідь обґрунтуйте. Проблемні задачі теми були взаємопов'язані, оскільки одна економічна політика змінила іншу і навпаки. Відомо, що більшовики, зустрівши активний супротив політиці військового комунізму, пояснювали її запровадження труднощами воєнного часу, тому учням пропонувалось визначити достовірність цих заяв із реальним перебігом історичних подій та на основі аналізу історичних джерел дійти висновку про їх упередженість. Друга задача спрямовувала увагу учнів на можливість чи неможливість співіснування вільної економічної системи із тоталітарним політичним режимом, а також можливі варіанти вирішення цієї суперечності.

Враховуючи кілька сюжетних ліній, тема 5 "Радянська модернізація України (1929–1938)" містила три задачі: (1) Чим можна пояснити той факт, що під час світової економічної кризи в радянській Україні були наявні ознаки економічного зростання? (2) Доведіть, що голодомор 1932–1933 рр. є геноцидом українського народу. (3) Яке із тверджень, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) форсовану індустріалізацію можливо було здійснити у рамках непу і без суцільної колективізації; 2) форсовану індустріалізацію неможливо було здійснити у рамках непу, а лише шляхом

проведення суцільної колективізації. Свою відповідь обґрунтуйте. Перша задача теми мусила привести учнів до усвідомлення відмінних економічних реалій, в яких існувала Україна порівняно з іншими країнами світу і тим самим встановити чинники, які забезпечили економічне зростання на фоні світової кризи. Під час розв'язування другої задачі учні мали відпрацювати уміння доводити, добравши переконливі аргументи на підтвердження тези про геноцид українського народу. Розмірковування над третьою задачею повинно було привести учнів до усвідомлення взаємопов'язаності та взаємообумовленості двох історичних процесів: форсованої індустріалізації та суцільної колективізації.

Тема 6 "Західноукраїнські землі в 1921–1938 рр." містила одну проблемну задачу, але складнопідрядну: Складіть порівняльну таблицю життя українців у складі Польщі, Румунії та Чехословаччини за сферами життя: політика, економіка, соціальна сфера та культура. На основі аналізу таблиці зробіть висновки про те, у складі якої держави українці знаходились у більш сприятливому становищі. Вирішення такого складнопідрядного завдання передбачало тренування учнів у порівнянні, узагальненні, класифікації тощо, оскільки необхідно було не лише визначити характерні риси життя українців за сферами, але й у трьох різних країнах, та за допомогою порівняльно-історичного методу зробити висновок про найсприятливіші умови.

Аналогічна система розв'язування проблемних задач була спроектована і для 11-го класу. Приміром, на темі 1 "Україна під час Другої світової війни (1939-1945)" учням пропонувалась задача четвертого типу, пов'язана із встановленням причин поділу українців між двома ворогуючими арміями. Під час вивчення питань теми на наступних уроках слід було запропонувати розв'язок, а згодом проаналізувати його на тематичному узагальненні. Аналогічним чином здійснювалась робота з використанням пізнавальних завдань під час опанування наступними темами.

До курсу "Всесвітня історія (1939–2006)" були розроблені наступні задачі. Тема 1 "Друга світова війна (1939–1945)", враховуючи важливість історичної події, містила дві проблемні задачі: (1) Використовуючи правила ретроальтернативістики, поміркуйте, як розгорталася б подія Другої світової війни, якби Гітлеру не вдалося укласти пакт Молотова-Ріббентропа? (2) Використовуючи правила доказу та переконливої аргументації, дайте відповідь на запитання: "Правильно чи помилково вважати, що Друга світова війна докорінно змінила співвідношення сил у світі та знесла тоталітарні режими в Європі?" Свою відповідь обґрунтуйте. Розв'язування першої задачі теми повинно було розгортатися із використанням правил ретроальтернативістики щодо розгляду можливості гітлерівської Німеччини здійснювати подальшу експансію без згоди політичного керівництва СРСР, тобто чи розгорталася б подія в іншому напрямі без досягнутих домовленостей. Друга задача орієнтувала на здійснення порівняння розстановки сил до Другої світової війни і після, а також визначення змін, що відбулися.

Специфіка теми 2 "США і Канада" обумовила наявність двох задач: (1) Правильно чи помилково вважати, що США у 90-х роках ХХ ст. вступили у

третю стадію розвитку цивілізації – інформаційну, тим самим перетворившись на інформаційне суспільство? Свою відповідь обґрунтуйте. (2) Спираючись на принципи та методи історичного пізнання, визначте об'єктивні та суб'єктивні (штучно створені) причини підйому сепаратизму у Канаді. Перша задача була спрямована на тренування учнів у підведенні окремих випадків під загальне поняття або застосування поняття. Внаслідок аналізу життя США у різних сферах учні мали встановити відповідність між характерними його рисами та відповідністю поняттю "інформаційне суспільство". Друга задача покликана була підвести учнів до усвідомлення складних взаємозв'язків між наявністю об'єктивних передумов та суб'єктивних чинників розгортання сепаратистських рухів та визначення, за яких умов виникає напруженість.

Тема 3 "Країни Західної Європи" містила дві взаємообумовлені проблемні задачі, які сприяли усвідомленню історичного значення такої, здавалось би, "малопомітної події" як "план Маршалла": (1) Яка оцінка "Плану Маршалла" (план відбудови післявоєнної Європи за допомогою асигнувань і позик США) найбільше відповідає дійсності: 1) "План Маршалла" був абсолютно збитковий проект для США, оскільки уряд майже безоплатно надав допомогу близько 17 млрд. доларів"; 2) "План Маршалла" був економічно виправданим проектом, оскільки США перетворили Європу у вигідного торговельного партнера". Свою відповідь обґрунтуйте. (2) Використовуючи правила ретроальтернативістики, поміркуйте, як би могли розгортатися історичні події, якби США не здійснили план Маршалла. В ході розв'язування учні мали встановити що втратили, та що набули США внаслідок безоплатної допомоги, а також чи можна вважати витрачені гроші втратою. Тобто учні мали усвідомити, що безоплатна допомога це не обов'язково втрата, якщо вона здійснюється з розрахунком на довгострокову перспективу.

До теми 4 "СРСР. Відновлені та нові незалежні держави" пропонувались дві взаємопов'язані проблемні задачі, спрямовані на встановлення закономірностей історичного розвитку: (1) Яка оцінка розпаду СРСР найбільше відповідає дійсності: 1) розпад СРСР – це закономірна подія, оскільки імперії рано чи пізно розпадаються; 2) розпад СРСР – це випадкова подія, що сталася внаслідок непомірних амбіцій політичних лідерів радянських республік. Свою відповідь обґрунтуйте відповідно до правил переконливої аргументації та доказу. (2) Використовуючи системно-структурний метод, поміркуйте над проблемою: реформи Горбачова мали на меті зміцнити СРСР, а в реальності призвели до цілковито протилежного результату. Чому сталося не так, як гадалося? Свою відповідь обґрунтуйте. Міркування над запропонованими задачами повинно було, з одного боку, звернути увагу учнів на ті чинники, що тримали радянські республіки в єдиній державі, і наскільки вони були життєздатними в нових умовах, з іншого – задача передбачала тренування на застосування поняття імперія: чи правомірно СРСР вважати імперією й відповідно чи підтверджується закономірність про неминучий розпад імперій. Аналіз реформаторської діяльності М. Горбачова відповідно до стратегії "рамка цілі" покликаний був сприяти розумінню учнів, що для досягнення цілей

обираються не завжди відповідні засоби, не враховуються умови й динаміка ситуації, саме тому відбувається розбіжність між метою та результатом.

Тема 5 "Країни Центральної та Східної Європи" містила дві проблемні задачі, що були спрямовані на встановлення закономірностей історичного розвитку: (1) Наприкінці ХХ ст. змагання між "соціалістичним табором" та "капіталістичним світом" завершилося поразкою комуністичних режимів. Аргументовано поясніть, чому відбулася поразка "соціалістичного табору", та що дозволило перемогти "капіталістичному світові"? (2) Революції 1989 р. у країнах Східної Європи відрізнялися своїм перебігом. Проаналізувавши історичні події, поясніть, чим були зумовлені ці розбіжності. Отже, п'ята тема містила як глобальне питання, так і локальне. Розмірковуючи над першою задачею, учні мусили шляхом порівняння двох моделей суспільного устрою встановити засадничі принципи, що забезпечили стабільний розвиток країн "капіталістичного світу", а також хибні положення, на яких базувалися країни "соціалістичного табору", й відповідно зробити висновок про найбільш придатну систему громадсько-політичного устрою.

Тема 6 "Країни Азії, Африки та Латинської Америки" містила дві принципово важливі задачі для усвідомлення суті теми: (1) Більшість країн Азії, Африки та Латинської Америки відносять до країн "третього світу", тобто таких, що розвиваються і подекуди залишилися традиційними суспільствами. Проте деякі країни цих континентів у ХХ ст. здійснили економічний та культурний ривок, а також суттєво покращили життєвий рівень населення. Поясніть, чому деяким країнам удалося досягти значних успіхів у своєму розвитку, а іншим – ні? Свою відповідь обґрунтуйте. (2) Дві найпотужніші соціалістичні країни – СРСР і Китай – наприкінці ХХ ст. стали на шлях реформування. Реформи в СРСР призвели до економічної та політичної кризи і врешті-решт до розвалу країни. Реформи у Китаї мали наслідком зростання економічного потенціалу та стрімкий розвиток країни. Чому Китайським комуністам удалося утримати владу та забезпечити економічне зростання, а комуністам СРСР – ні? Свою відповідь обґрунтуйте. Задачі теми орієнтували учнів на застосування порівняльно-історичного методу з метою встановлення тих чинників, що зумовили економічний та культурний ривок, а також на встановлення відмінностей в реформуванні СРСР та Китаю. Внаслідок розв'язання учні мали визначити умови, що забезпечують успіх реформ, і умови що гальмують суспільний прогрес.

До теми 7 "Міжнародні відносини наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст." було запропоновано учням поміркувати над двома ключовими питаннями: (1) Яка оцінка євроінтеграційних процесів, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Розширення ЄС – це засіб підвищення стандартів життя в усіх європейських країнах"; 2) "Розширення ЄС – це загроза зниженню стандартів життя у західноєвропейських країнах". Свою відповідь обґрунтуйте. (2) Яка оцінка НТР, на вашу думку, найбільше відповідає справжньому стану речей: 1) "НТР – універсальний засіб, що дозволяє вилікувати соціальні хвороби людства"; 2) "НТР – шлях до самовинищення людиною самої себе". Свою відповідь обґрунтуйте. Перша задача спрямовувала увагу учнів на

багатофакторний аналіз євроінтеграційних процесів, який дозволив би комплексно з'ясувати можливі небезпеки і загрози, а не лише позитивні наслідки. Крім того, учні повинні були оцінити розширення ЄС в довгостроковій перспективі й визначити характер подальшого процесу (уповільнення чи прискорення). Проблемна задача щодо оцінки науково-технічної революції передбачала складання прогнозу на довгострокову перспективу: чи здатна НТР подолати глобальні проблеми людства.

Тема 8 "Культура країн зарубіжного світу у другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст." містила проблемну задачу щодо глобалізації: Використавши системно-структурний метод, з'ясуйте: у чому полягають сильні та слабкі сторони глобалізації? Спираючись на наявні тенденції, змодельуйте віддалені наслідки процесу глобалізації на найближчі 30–50 років. Розв'язування проблемної задачі восьмої теми вимагало застосувати системно-структурний метод для дослідження процесів глобалізації у зв'язку з іншими явищами та процесами, розглядати глобалізацію як системне явище, що охоплює політичні, екологічні, технологічні та економічні процеси усієї ноосфери земної кулі, виділити основні ознаки глобалізації, визначити її функцію та етапи розвитку, з'ясувати подальші перспективи з оцінкою віддалених наслідків.

До курсу "Новітня історія України (1939 – кінець 90-х років)" (11 клас) були розроблені наступні задачі. До теми 1 "Україна під час Другої світової війни (1939–1945)" увазі учнів пропонувалась така задача: Чи погоджуєтесь ви із твердженням, що трагедія українського народу у роки Другої світової війни полягала у поділі між двома ворогуючими арміями: Червоною Армією та Українською повстанською армією? Чому це відбулося? Свою відповідь обґрунтуйте. Проблемна задача теми вимагала аналізу історичних умов, які визначили різну траєкторію розвитку українських земель, що перебували у складі Польщі та СРСР, з'ясування чинників, що обумовили поділ українства на дві ворогуючі армії.

Тема 2 "Післявоєнна відбудова і розвиток України в 1945 – на початку 50-х років", враховуючи багатовимірність проблематики, містила дві задачі: (1) У чому полягають сильні та слабкі сторони політики післявоєнного відновлення України (1945 – початок 1953 р.)? Чи можливо було досягти кращих результатів? Свою відповідь обґрунтуйте. (2) Правильно чи помилково вважати голод 1946-1947 рр. геноцидом українського народу? Свою відповідь обґрунтуйте. Розв'язування першої проблемної задачі націлювало на визначення характерних рис післявоєнної відбудови та її особливостей, а також з'ясування обставин, які б дозволили провести відновлення господарства більш ефективно. Друга задача теми вимагала застосування поняття "геноцид" до окремого випадку і визначення правомірності використання цього терміну до подій 1946–1947 рр.

До теми 3 "Україна в умовах десталінізації (1953–1964 рр.)" пропонувалось проблемне завдання: Яка теза, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Хрущовська відлига" оптимізувала життя в Україні в усіх сферах – в економіці, в політиці, в соціальній сфері, в культурі; 2) "Хрущовська відлига" внесла хаос, дезорганізацію та дестабілізацію в

українське суспільство та негативно відбилася на економіці, політиці, соціальній сфері та культурі. Свою відповідь обґрунтуйте історичними фактами. Основне призначення запропонованої задачі полягало у підведенні учнів до думки про неможливість укласти події "хрущовської відлиги" у прості чорно-білі оцінки й привести учнів до багатопланової, багатоаспектної оцінки із визначенням як позитивних, так і негативних наслідків, а також вивести процес оцінювання в морально-етичну площину.

Тема 4 "Україна в період загострення кризи радянської системи (середина 60-х – початок 80-х років)" містила таку проблему: "Існують різні оцінки стану України в 60-х – 80-х роках ХХ ст. Керівництво радянської України вважало, що досягнуто високого життєвого рівня населення. Сучасні українські історики вважають, що цей період можна назвати "системною кризою". Спираючись на методи історичного пізнання, проаналізуйте стан українського суспільства (політика, економіка, соціальна сфера та культура) і дайте власну оцінку процесам того часу. Свою відповідь обґрунтуйте". Запропонована задача мала на меті підвести учнів до усвідомлення, що оцінки історичних процесів безпосередньо обумовлюються критеріями та підставами: все залежить від того, що з чим порівнювати. Якщо порівнювати рівень життя українців 60–80-х років із життям післявоєнним, то це буде одна оцінка; якщо порівнювати ефективність системи управління із її попередніми станами або іншими системами, то це буде зовсім інша оцінка. Отже, учні мали усвідомити, що критерії та підстави порівняння безпосередньо обумовлюють характер оцінки.

До теми 5 "Розпад Радянського Союзу і відродження незалежності України" були спроектовані дві задачі: (1) Чим можна пояснити той факт, що на референдумі 17 березня 1991 р. 70,5 % українців висловились за збереження СРСР, а на референдумі 1 грудня 1991 р. 90,32 % українців висловились за незалежність України? Свою відповідь обґрунтуйте. (2) В 1991 р. в Україні діяльність комуністичної партії була заборонена, так само вчинили інші новостворені незалежні держави. Деякі представники громадськості вважали, що комуністична ідеологія повинна бути заборонена так само, як і фашистська. Які підстави мали громадські діячі вважати комуністів настільки небезпечними? Чи погоджуєтесь ви з їхніми вимогами? Свою відповідь обґрунтуйте. Розв'язування першої задачі мало спонукати учнів до розмірковування з приводу залежності волевиявлення від, по-перше, формулювання запитання, по-друге, від суспільно-політичної обстановки, що може докорінно змінити громадські настрої. Розмірковування над другою задачею підштовхувало учнів до застосування порівняльно-історичного методу стосовно двох політичних режимів, й на цій основі виділення спільних та відмінних рис, а також з'ясування тих підстав, що дозволяли деяким громадським діячам вимагати заборони комуністичної ідеології.

Тема 6 "Україна в умовах незалежності" містила одну, але складнопідрядну проблемну задачу: Україна, Польща, Литва, Латвія та Естонія майже одночасно стали на шлях розбудови власної держави та реформування економічної системи. Але сьогодні Україна значно відстає від цих країн за темпами економічного та соціального розвитку. У чому полягають причини

відставання України? Що необхідно зробити для прискорення розвитку України? Міркування над цією складнопідрядною проблемою вимагало застосування порівняльно-історичного методу для встановлення спільних та відмінних рис в діях нових незалежних країн, а також визначення факторів успіху перетворень і факторів гальмування суспільного поступу. Як наслідок розв'язування учні мали запропонувати певний план реформування українського суспільства та визначити ті умови, які забезпечуватимуть стрімкий розвиток України.

Отже, робота з розв'язування проблемних задач мала системний характер, вивчення кожної теми передбачало розмірковування над задачами різних типів з відпрацюванням правил критичного мислення. Розв'язування проблемних задач сприяло опануванню логічними операціями мислення, законами логіки, методами та принципами історичного пізнання, загальнометодологічними принципами, стратегіями та процедурами.

4.4. Методичні рекомендації

Під час розроблення методичних рекомендацій для вчителів з впровадження методики розвитку критичного мислення нами була опрацьована значна кількість праць [368; 372; 376; 382; 398; 399; 401; 447; 449; 475-476; 479-482; 489; 570; 581]. В якості науково-методичного супроводження були запропоновані методичні рекомендації вчителям.

Першим етапом було ознайомлення вчителів із загальними підходами та компонентами теоретичної моделі розвитку критичного мислення. Вчителям були надані методичні матеріали та проведений тренінг, на якому наголошувалось, що поняття "критичне мислення" визначають різними способами. З одного боку, у побутовій мові "критичне" асоціюється з негативним ставленням до чогось. Таким чином, для багатьох критичне мислення передбачає суперечку, дискусію, конфлікт. З іншого боку, вміщують в єдине ціле поняття "критичне мислення", "аналітичне мислення", "логічне мислення", "творче мислення" і так далі. Наголошується на тій обставині, що хоча термін "критичне мислення" відомий дуже давно з робіт таких відомих психологів, як Ж. Піаже, Дж. Брунер, Л. Виготський, у професійній мові педагогів-практиків України це поняття стало вживатися порівняно недавно. Сьогодні в різних наукових джерелах можна знайти різні визначення. Розглядаються тлумачення критичного мислення, зокрема Д. Браус і Д. Вуд визначають критичне мислення як розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на вирішенні того, у що вірити і що робити. Критичне мислення, на їхню думку, це пошук здорового глузду – як міркувати об'єктивно і діяти логічно з урахуванням як своєї точки зору, так й інших думок, уміння відмовитися від власних упереджень.

На думку Д. Клустера, визначення складається з п'яти пунктів. По-перше, критичне мислення є мисленням самостійним. Коли заняття будується на принципах критичного мислення, кожний формулює свої ідеї, оцінки і

переконання незалежно від інших. Ніхто не може думати критично за нас, ми робимо це винятково для самих себе. Отже, мислення може бути критичним тільки тоді, коли воно має індивідуальний характер. Звертається увага вчителів, що учні повинні бути достатньо вольовими, щоб думати і самостійно вирішувати навіть самі складні питання.

По-друге, інформація є відправним, але аж ніяк не кінцевим пунктом критичного мислення. Знання створює мотивацію, без якої людина не може мислити критично. Щоб породити вагому думку, потрібно переробити гору "сировини" – фактів, ідей, текстів, теорій, даних, концепцій. У своїй пізнавальній діяльності учням й вчителям слід піддавати кожен новий факт критичному обмірковуванню. Саме завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання знаходить індивідуальність і стає осмисленим, безупинним і продуктивним.

По-третє, критичне мислення починається з постановки питань і з'ясування проблем, які потрібно вирішити. Людські істоти зацікавлені по своїй природі. Якщо людина помічає щось нове, вона хоче довідатися, що це таке. "В усьому тваринному світі, – відзначає хімік і філософ М. Поланій, – починаючи від таких найпростіших форм, як хробаки і, можливо, навіть амеби, ми спостерігаємо вічне насторожене копірвання, чисто дослідницьку активність, не пов'язану із прямим задоволенням потреб: прагнення всякої живої істоти до інтелектуального контролю над своїм оточенням". Наголошується, що цікавість є невід'ємною властивістю усього живого. Ми більше звикли спостерігати цю властивість у малят, чим у старшокласників, – на жаль, найчастіше таким є вплив шкільної освіти на дитячий розум. Однак справжній пізнавальний процес на будь-якому його етапі характеризується прагненням суб'єкта пізнання вирішувати проблеми і відповідати на запитання, що виникають з його власних інтересів і потреб. "Отже, – підсумовує Дж. Бін, – складність навчання критичного мислення полягає в тому, щоб допомогти учням розглянути нескінченне різноманіття оточуючих нас проблем".

Американський філософ і педагог Дж. Дьюї стверджував, що критичне мислення виникає тоді, коли учні починають займатися конкретною проблемою. "Головне питання, що має бути поставлене з приводу ситуації чи явища, взятого за відправну точку процесу навчання, є питання про те, якого роду проблеми це явище породжує". На думку Дж. Дьюї, фокусування на проблемах стимулює природну допитливість учнів і спонукає їх до критичного мислення. Тільки пораючись із конкретною проблемою, відшукуючи власний вихід зі складної ситуації, учень дійсно думає.

Звертається увага вчителів, що при підготовці до занять вони мають визначити коло проблем, що постануть перед учнями, а надалі, коли учні будуть до цього готові, допомогти їм сформулювати ці проблеми самостійно. Завдяки критичному мисленню навчання з рутинної "школярської" роботи перетворюється в цілеспрямовану, змістовну діяльність, у ході якої учні проробляють реальну інтелектуальну роботу і здійснюють розв'язання реальних життєвих проблем. Збираючи дані, аналізуючи тексти, зіставляючи альтернативні точки зору і використовуючи можливості колективного

обговорення, вони шукають і знаходять відповіді на питання, що їх хвилюють. Р. Джонсон визначає критичне мислення як "особливий вид розумової діяльності, що дозволяє людині винести здорове судження щодо запропонованої йому точки зору або моделі поведінки".

По-четверте, критичне мислення прагне до переконливої аргументації. Вчителі мають уяснити, що критично мисляча людина знаходить власний розв'язок проблеми і підкріплює це рішення розумними, обґрунтованими доводами. Вона також усвідомлює, що можливі й інші розв'язання тієї ж проблеми, і намагається довести, що обране нею рішення логічніше і раціональніше за інші. Пояснюється, що будь-яка аргументація містить у собі три основних елементи. Центром аргументації, головним її змістом є твердження (його також називають тезою, основною ідеєю чи положенням). Твердження підтримується доводами. Кожний з доводів, у свою чергу, підкріплюється доказами. Як докази можуть використовуватися статистичні дані, цитати, особистий досвід і взагалі усе, що свідчить на користь даної аргументації і може бути визнано іншими учасниками обговорення. Під усіма названими елементами аргументації – твердженням, доводами і доказами – знаходиться четвертий елемент: підстава. Розтлумачується, що підстава – це деяка загальна посилка, точка відліку, що є спільною для оратора та його аудиторії, вона надає обґрунтування всій аргументації. Приміром, автор заявляє, що вуличні художники вправі поміщати свої графіті на громадських будинках (твердження), оскільки ці малюнки виражають їхні особисті переконання (довід) і часом являють собою художню цінність (ще один довід). Потім автор наводить докази, припустимо, статтю з Конституції про право на свободу слова або цитату з роботи політичного філософа, що стверджує: "Кожна людина має право на самовираження". Крім того, автор може навести приклади графіті, які мають художню цінність. Підставою чи посилкою цієї аргументації слугує ідея про свободу слова як особливо важливе право людини.

Відзначається, що аргументація підсилюється, якщо враховується існування можливих контраргументів, які або спростовуються, або визнаються припустимими. Визнання інших точок зору тільки підсилює аргументацію. Приміром, захисник прав вуличних художників зміцнить свої позиції, якщо визнає, що у власників будинків теж є права, які необхідно оберігати, і варто знайти компроміс між правами художника і правами власника будинку. Критично мисляча людина, озброєна сильними аргументами, здатна протистояти навіть авторитетам, силі традиції і думці більшості, нею практично неможливо маніпулювати. Звертається увага вчителів, що саме розумний, зважений підхід до ухвалення складних рішень про вчинки чи цінності лежить в основі більшості визначень критичного мислення.

І, нарешті, по-п'яте, критичне мислення є мисленням соціальним. Підкреслюється, що усяка думка перевіряється і відшліфовується, коли її обговорюють з іншими. Коли ми сперечаємося, читаємо, обговорюємо, заперечуємо й обмінюємося думками з іншими людьми, ми уточнюємо і поглиблюємо свою власну позицію. Тому педагогам, що працюють у руслі критичного мислення, варто завжди використовувати на своїх заняттях усілякі

види парної і групової роботи, включаючи проведення дебатів і дискусій, а також різні види письмових робіт учнів. Відзначається, що критичний мислитель працює в певному співтоваристві і вирішує більш широкі задачі, ніж тільки конструювання власної особистості. Тому вчителям, що працюють над розвитком критичного мислення, слід приділяти велику увагу виробленню якостей, необхідних для продуктивного обміну думками: терпимості, умінню слухати інших, відповідальності за власну точку зору. Таким чином, відбувається наближення навчального процесу до реального життя. Констатується, що педагогічна діяльність у підсумку спрямована на побудову ідеального суспільства, і в цьому сенсі навіть один шкільний клас, навчений основам критичного мислення, є крок до досягнення великих цілей.

Усі п'ять пунктів цього визначення критичного мислення слід втілювати в різних видах навчальної діяльності. Д. Халперн визначає критичне мислення у своїй роботі "Психологія критичного мислення" у такий спосіб: "...використання таких когнітивних навиків і стратегій, що збільшують імовірність отримання бажаного результату. Відрізняється виваженістю, логічністю і цілеспрямованістю", тобто спрямоване мислення. Критичне мислення означає оцінювальне, рефлексивне мислення. Це відкрите мислення, що не сприймає догм, що розвивається шляхом накладення нової інформації на життєвий особистий досвід. У цьому і є відмінність критичного мислення від мислення творчого, яке не передбачає оцінювального аспекту, а продукує нові ідеї, що дуже часто виходять за межі життєвого досвіду, зовнішніх норм і правил. Однак особливо відзначається, що провести чітку межу між критичним і творчим мисленням складно. Пояснюється, що критичне мислення – це відправна точка для розвитку творчого мислення, більш того, і критичне, і творче мислення розвиваються одночасно, вони взаємообумовлені.

Для того щоб учні могли скористатися своїми можливостями критичних мислителів, важливо, щоб вчитель розвивав у них низку важливих якостей, серед яких Д. Халперн виділяє:

1. Готовність до планування. Оскільки думки часто виникають хаотично, важливо упорядкувати їх, вирішити, у якій послідовності їх викласти. Упорядкованість думки – ознака впевненості.
2. Гнучкість. Якщо учень не готовий сприймати ідеї інших, він ніколи сам не зможе стати генератором ідей, думок. Гнучкість дозволяє почекати з винесенням судження, поки учень не буде мати різноманітну інформацію.
3. Наполегливість. Часто, зіштовхуючись з важкою задачею, учні вирішують відкласти її розв'язання на потім. Вчителю слід виробляти наполегливість у напрузі розуму, тоді учні обов'язково досягнуть набагато кращих результатів у навчанні.
4. Готовність виправляти свої помилки. Критично мисляча людина буде намагатися не виправдати свої неправильні рішення, а зробити правильні для себе висновки, скористатися цією помилкою для продовження навчання.

5. Усвідомлення. Це дуже важлива якість, що передбачає уміння спостерігати за собою в процесі розумової діяльності, відслідковувати перебіг міркувань.
6. Пошук компромісних рішень. Важливо, щоб ухвалені рішення могли сприйняти інші люди інакше ці рішення так і залишаться на рівні висловлювань.

Підводячи підсумки, відзначається, що критичне мислення – це мислення усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване. Такий тип мислення складається із загальнометодологічних принципів і стратегій (змістовний блок) та широкого спектру процедур оцінювання та обґрунтування (операційний блок). Зазначаються основні складові критичного мислення: 1) загальнометодологічні принципи (самокорекція методу дослідження, відстеження процедури дослідження; врахування інших думок; критичність та самокритичність); 2) загальні стратегії (розділення проблеми; поступове розв'язання простих проблем; використання організаторів інформації; вивчення аспектів проблеми; аналіз засобів та цілей); 3) процедури (усвідомлення проблеми; встановлення контраргументів; врахування суперечливих фактів; обґрунтування; оцінювання; спростування; узагальнення; побудова гіпотез; формулювання висновків).

Наголошується, що критичне мислення використовується для вирішення складних ситуацій вибору. Розглядається функціонування критичного мислення: 1) зіткнення з проблемою вимагає рефлексивного та особистісного рівнів мислення (рефлексії наявних знань та власних здібностей), результативним завершенням цього етапу є усвідомлення задачі; 2) подолання утруднення за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких бракує (потребує операційного та предметного рівнів); 3) переструктурування досвіду, що завершується осяянням, здійснюється на рефлексивному та особистісному рівнях; 4) обґрунтування рішення та презентація результатів проходить на операційному, предметному, рефлексивному, особистісному та комунікативному рівнях.

Відзначається, що знаходження правильного розв'язку відбувається на третьому етапі шляхом аналізу через синтез, який дозволяє включити об'єкт у нові зв'язки. Для розвитку критичного мислення старшокласників вчителю слід забезпечити: 1) мотивацію (створення проблемної ситуації); 2) ознайомлення учнів з правилами критичного розмірковування; 3) систематичне розв'язування проблемних задач, що поступово ускладнюються; 4) регулярне створення для учнів ситуацій вибору; 5) діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору; 6) поєднання методів контролю з наступною груповою та індивідуальною рефлексією; 7) демократичний стиль спілкування, який надає учню право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок.

Пояснюється, що розвиток критичного мислення відбувається у чотири стадії: 1) просте оцінне судження (нижчий рівень); 2) формулювання двох протилежних поглядів та прагнення до "золотої середини"; 3) демонстрація невідповідності твердження загальноприйнятим положенням і принципам; 4) багатофакторний аналіз (найвищий рівень критичного мислення).

Другим етапом було відпрацювання послідовності дій вчителя. Вчителям пояснювалось, що методика розвитку критичного мислення заснована на творчому співробітництві учня і вчителя, на розвитку в учнів аналітичного підходу до будь-якого матеріалу. Вона розрахована не на запам'ятовування матеріалу, а на постановку проблеми і пошук її розв'язку. Зазначаються стадії навчання: 1) виклику; 2) осмислення; 3) рефлексії.

Пояснюється, що перша стадія – актуалізує наявні знання учнів, збуджує інтерес до теми; саме під час цієї стадії визначаються цілі вивчення матеріалу. Для цього слід використовувати різні прийоми: мозкового штурму, висунення різних версій відносно досліджуваного матеріалу. На основі наявних знань учні можуть будувати свої прогнози, визначати цілі пізнавальної діяльності на даному уроці. Педагогічний результат етапу полягає у підвищенні мотиваційної, інформаційної і комунікаційної складової особистості учня.

Друга стадія полягає осмисленні нового матеріалу, тобто стадія реалізації змісту. Відзначається, що метою цього етапу виступає розвиток творчого мислення; навичок самостійної роботи; пошукової діяльності; продуктивної евристичної діяльності. Відбувається основна змістовна робота учня з текстом, причому "текст" варто розуміти досить широко, це може бути історичний документ чи будь-яке інше джерело, а також – мова вчителя, відеоматеріали тощо. У процесі роботи учня з новою інформацією вчителю слід використовувати наступні прийоми – читання тексту з зупинками, маркірування тексту символами, складання таблиць, графічні організатори інформації тощо.

Третя стадія – міркування чи рефлексії. Мета етапу – персоналізувати знання; збільшити міцність, глибину знань; усвідомити, осмислити актуальне знання. Під час цієї стадії учень повинен осмислити вивчений матеріал і сформулювати свою особисту думку, ставлення до досліджуваного матеріалу. Методичними прийомами виступають написання есе, проведення дискусії, складання схем тощо. Результат цього етапу полягає в усвідомленні способів набуття та обробки інформації, корекції своїх установок, дій, розмірковувань.

Наголошується, що критичне мислення сприяє взаємоповазі партнерів, розумінню і продуктивній взаємодії між людьми; полегшує розуміння різних "поглядів на світ"; дозволяє учням використовувати свої знання для наповнення змістом ситуацій з високим рівнем невизначеності, створювати базу для нових типів людської діяльності, протистояти інтелектуальному шахрайству.

Третім етапом було відпрацювання вчителями основного засобу навчання критичного мислення – формулювання проблемних запитань. Наголошувалось, щоб навчитися критично і правильно мислити, необхідно навчитися ставити продумані запитання. Гарний спосіб допомогти учням думати над задачею – задавати питання. Правильно поставлене питання може допомогти зіставити факти і проаналізувати свої думки. Запитання, поставлені з метою допомогти навчанню інших, також відомі як "Запитання Сократа". Вони вимагають уважно слухати опонента для оцінки висловлювань та складання конструктивних питань.

Аналізуються різновиди спонукальних запитань:

Запитання загального характеру:

- Що це означає?
- Як зробити так, щоб...?
- Навіщо це потрібно?
- До чого це приведе?

Запитання для уточнення:

- Що Ви мали на увазі, сказавши...?
- У чому полягає основна думка?
- Як ... зв'язано з ... ?
- Не могли б Ви висловити думку інакше?
- Уточніть, будь ласка, Ви мали на увазі ... чи ...?
- Яке відношення це має до нашої проблеми / суперечки / розбіжностей?
- Маріє, підведіть, будь ласка, підсумок тому, що сказав Олександр, своїми словами? ... Олександр, Ви це мали на увазі?
- Не могли б Ви навести приклад?
- Чи може ... бути гарним прикладом для цього?

Запитання, що перевіряють припущення:

- Які Ви робите припущення?
- Які припущення робить Оксана?
- Що ми можемо припустити замість цього?
- Мені здалося, що Ви припустили Я Вас правильно зрозумів?
- Усі Ваші твердження ґрунтуються на припущенні Чому б Вам не засновувати їх на ... замість ... ?
- Ви припускаєте, що Як Ви можете оцінити справедливість такого припущення?
- Чому хто-небудь може зробити такі припущення?

Запитання, що перевіряють факти:

- Поясніть, будь ласка, чому Ви так вирішили?
- Як це можна прикласти до даної ситуації?
- Чи є причини сумніватися в цьому факті?
- Що б Ви відповіли людині, яка стверджує, що ... ?
- Хто-небудь може навести факти, що підтверджують цю точку зору?
- З якої причини Ви дійшли цього висновку?
- Як ми можемо упевнитися, що це правда?

Запитання, що перевіряють розуміння перспектив:

- Що Ви цим припускаєте?
- Коли Ви говорите ... , Ви робите висновок ... ?
- Але, якщо це могло відбутися, що ще може трапитися внаслідок цього? Чому?
- На що може це вплинути?
- Чи відбудеться це неминуче, чи можливо / швидше за усе відбудеться?

- Яка альтернатива?
- Якщо ми говоримо про ... , то як же щодо ... ?

Запитання, що перевіряють зрозумілість задач:

- Як ми можемо це знайти?
- Що це питання передбачає?
- Чи можливо спитати про це інакше?
- Можемо ми взагалі опустити це питання?
- Питання зрозуміле? Ми зрозуміли його?
- Важко чи легко відповісти на це запитання? Чому?
- Чи всі згодні, що питання в цьому?
- На які інші запитання необхідно відповісти перш, ніж думати над цим запитанням?
- Чому це питання необхідне?
- Це питання є найбільш важливим, чи в ньому приховане інше питання?
- Чи бачите Ви, як це може співвідноситися з ... ?

До продуманих запитань також відносяться такі: наведіть приклад; що відбулося б, якщо...; у чому полягають сильні та слабкі сторони...; яким чином впливає на...; поясніть, чому...; поясніть, як...; чому важливо...; який аргумент можна навести проти...; який аргумент є кращим і чому...; погоджуєтесь ви із твердженням, що...; як, на вашу думку, подивився б... на проблему...? та ін.

Отже, методика розвитку критичного мислення має забезпечувати комплекс умов: створювати проблемні ситуації у процесі навчання; пропонувати проблемні задачі; знайомити учнів із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення; регулярно створювати ситуації вибору; організовувати діалог у процесі розв'язування проблемних задач (інтерактивні форми навчання); передбачати письмове викладення розмірковувань учнів з подальшою рефлексією; й нарешті, надавати право на помилку та моделювати ситуації виправлення помилок. Дотримання цих вимог забезпечить усвідомленість, самостійність, рефлексивність, обґрунтованість, контрольованість та самоорганізованість мислення, тобто розвиватиметься критичне мислення старшокласників.

Четвертим етапом було визначення концептуальних результатів навчання. Основним результатом навчання має стати вміння учнів думати критично. А для цього вони повинні засвоїти чотири основних принципи, що характеризують цей процес, а також уміти їх застосовувати на практиці. Кожний з цих принципів можна розглядати, як розумову навичку: виявлення і заперечення припущень; перевірка фактичної точності та логічної послідовності; розгляд контексту; вивчення альтернатив.

Отже, методичні рекомендації з впровадження методики передбачали ознайомлення вчителів із теоретико-концептуальними засадами розвитку критичного мислення старшокласників; відпрацювання послідовності дій вчителя на стадіях виклику, осмислення та рефлексії; розгляд конструкції продуманих запитань для учнів; з'ясування концептуальних результатів навчання за методикою розвитку критичного мислення старшокласників.

Методика розвитку критичного мислення старшокласників представлена у дидактичному посібнику для учнів та методичних рекомендаціях для вчителів. На підставі структурно-елементної і генетичної моделей критичного мислення у посібнику розкриваються змістовно-технологічні характеристики методики, тобто міститься відповідь на питання: чого навчати? На підставі функціональної та технологічної моделей критичного мислення в методичних рекомендаціях для вчителів представлені процедурно-технологічні характеристики методики. Отже, в методичних рекомендаціях міститься відповідь на питання: навіщо та як навчати?

Положення методики розвитку критичного мислення старшокласників:

- Основною структурною одиницею навчання виступає тема програми, а не теми окремих уроків.
- Вивчення кожної нової теми починається зі стадії "виклику" (мотивації), яка передбачає формулювання проблемної задачі теми.
- Вивчення теми протягом кількох уроків підпорядковується магістральній меті, тобто проблемним завданням.
- При вивченні теми вчитель використовує різні методичні прийоми навчання: дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри тощо. Результати роботи оформлюються за допомогою різних допоміжних засобів (графічні організатори інформації, виписки, порівняльні таблиці, таблиці "Плюс-мінус-цікаво" тощо).
- Тематичне оцінювання здійснюється шляхом обов'язкового написання есе-відповіді на проблемну задачу теми. Есе оцінюється відповідно до державних критеріїв з урахуванням уміння використовувати правила критичного мислення.
- Мотивування оцінок за есе неодмінно супроводжується аналізом виконаної роботи: які були допущені помилки, які правила логіки та принципи історичного пізнання були проігноровані тощо. Аналіз завершується порадами на перспективу: що слід враховувати у майбутньому, які підходи використовувати у розв'язанні наступних задач. Аналіз помилок виконується у доброзичливій формі, не обов'язково персонально. У виборі форми підведення підсумків вчитель керується педагогічною доцільністю, враховуючи індивідуальні особливості та характеристики класу як соціальної групи.

Компонентами методики виступають цільовий, змістовний, організаційний та результативний. Цільовий компонент полягає в опануванні загальнометодологічних принципів, стратегій та процедур критичного мислення. Змістовний компонент – програмовий матеріал, поданий системою проблемних задач. Організаційний компонент – взаємодія учителів та учнів, що відбито у методичних рекомендаціях для вчителів. Результативний компонент характеризує досягнуті зрушення у відповідності до поставленої мети.

Розроблена методика розвитку критичного мислення включає:

- 1) визначення мети діяльності, спрямованої на опанування навиками

критичного мислення; 2) створення атмосфери співробітництва на кожному з етапів діяльності, забезпечення діалогу; 3) представлення змісту програмового матеріалу у вигляді системи проблемних задач; 4) визначення методів та методичних прийомів щодо навчання правил критичного мислення та розв'язування проблемних задач; 5) організацію навчання шляхом індивідуальних, групових та фронтальних форм роботи; 6) використання посібника, пам'яток, задач як засобу навчання; 7) поєднання методів усного та письмового контролю та самоконтролю; 8) розробку критеріїв оцінювання рівня розвитку критичного мислення старшокласників. Згідно з нашою методикою вивчення теми програми відбувається у три стадії: 1) стадія виклику; 2) стадія осмислення; 3) стадія рефлексії.

Навчання правил критичного мислення відбувається у три етапи: 1) ознайомлення з певною інформацією (декларативне знання); 2) процедуралізація – перехід від декларативного знання до застосування процедурного знання, тобто перетворення знань у правила дій; 3) повне засвоєння комплексу правил та безпомилкове їх застосування.

В основі методики – впровадження у навчальний процес дослідницьких завдань та створення відповідних педагогічних умов, які сприяють розвитку критичного мислення. Було виділено чотири види проблемних задач: 1) обґрунтоване висунення розв'язків проблем, що вирішували відомі історичні особи; 2) встановлення ступеня обґрунтованості різних історіографічних оцінок; 3) ретроальтернативістика (розгляд альтернативних версій в історії); 4) визначення та переформулювання проблем минулого.

Таким чином, методика розвитку критичного мислення спирається на теоретичну модель і забезпечує чітке виділення правил критичного мислення, їх поступове засвоєння шляхом систематичного тренування у розв'язанні задач на критичний аналіз суспільствознавчого матеріалу за допомогою проблемних методів, інтерактивних форм навчання, демократичного стилю спілкування та поєднання методів контролю з подальшою рефлексією розв'язків.



РОЗДІЛ 5

РЕЗУЛЬТАТИВНІСТЬ МЕТОДИКИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

В цьому розділі розглянемо організацію й проведення формувального педагогічного експерименту, здійсимо аналіз остаточних результатів експериментального навчання: учнівських робіт та звітів вчителів. Визначимо динаміку змін рівня розвитку критичного мислення учнів у ході експериментального навчання, проаналізуємо експертні висновки вчителів (учасників експерименту), обґрунтуємо ефективність експериментальної методики розвитку критичного мислення.

5.1. Організація і проведення формувального педагогічного експерименту

Формувальний педагогічний експеримент було розпочато восени 2006 р. в загальноосвітніх закладах м. Запоріжжя. Напередодні була проведена організаційна робота, яка полягала у виданні дидактичного посібника для учнів [536], а також методичних рекомендацій для вчителів (див. с. 188-195).

16 вересня 2006 р. відбувся перший науково-методичний семінар для вчителів історії – учасників експерименту. Кожний навчальний заклад отримав комплект дидактичних посібників і методичних рекомендацій для здійснення експериментальної роботи. Для організації роботи на уроках вчителі отримали стислі організаційні вказівки:

1. Кожен учень класу має отримати посібник на руки на поточний навчальний рік.
2. Вдома учні мають ознайомитися із першими трьома розділами посібника, а на першому уроці вчитель повинен проконсультувати учнів щодо роботи із посібником відносно принципів, стратегій розв'язання задач та законів логіки.
3. Основною структурною одиницею навчання за методикою розвитку критичного мислення має виступати тема програми, а не теми окремих уроків.
4. Вивчення кожної нової теми має починатися зі стадії "виклику" (мотивації), яка передбачає формулювання проблемної задачі теми за посібником. Вчитель має можливість на свій розсуд обрати одне із завдань посібника, може сформулювати одразу два чи три проблемні завдання як магістральну мету вивчення теми.
5. Вивчення теми протягом кількох уроків має підпорядковуватися магістральній меті, тобто проблемним завданням посібника.
6. При вивченні теми вчитель використовує різні методичні прийоми навчання: дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри та ін. Опанування темою має постійно спрямовуватися на вихідні проблемні питання теми, що були сформульовані на стадії "виклику". Результати роботи оформлюються за допомогою різних

допоміжних засобів (графічні організатори інформації, виписки, порівняльні таблиці, таблиці "Плюс-мінус-цікаво" та ін.).

7. Тематичне оцінювання обов'язково повинно передбачати написання есе-відповіді на проблемні задачі посібника, тобто під час класної роботи учні мають дати відповідь на проблемні питання, що були сформульовані на стадії "виклику". При цьому вони можуть користуватися будь-якими джерелами інформації, оскільки головним критерієм оцінювання є вміння знаходити, використовувати та інтерпретувати інформацію, а не запам'ятовувати історичні подробиці. Це не означає, що тематичне оцінювання не повинно передбачати попередніх етапів перевірки обізнаності учнів із основною фактологічною інформацією. Есе має оцінюватися відповідно до державних критеріїв з урахуванням вміння використовувати стратегії розумової діяльності, що викладені у посібнику. Якщо на початку вивчення теми було сформульовано два або три проблемні запитання, можна провадити тематичне оцінювання по варіантах.
8. Мотивування оцінок за есе неодмінно має супроводжуватися аналізом виконаної роботи: які були допущені помилки, які правила логіки та історичні принципи були проігноровані та ін. Аналіз має завершуватися порадами на перспективу: що слід враховувати у майбутньому, які підходи використовувати у розв'язанні наступних задач. Аналіз помилок має виконуватися у доброзичливій формі із співчуттям, не обов'язково персонально. У виборі форми підведення підсумків вчитель має керуватися педагогічною доцільністю, враховуючи індивідуальні особливості та характеристики класу як соціальної групи.
9. Аналіз учнівських робіт вчитель має оформити у письмовій формі у вигляді таблиці "Плюс-мінус-цікаво" та зберігати ці записи для оформлення остаточного звіту по експерименту. Остаточний звіт робиться наприкінці навчального року. В ньому зазначається прогрес у мисленні учнів і рекомендації та зауваження щодо запропонованої методики.

Після того як всі підготовчі заходи були здійснені, було розпочато експериментальне навчання. Згідно з наказом Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 314 від 5 жовтня 2006 р. розпочався формувальний педагогічний експеримент "Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі вивчення історії". В експерименті взяли участь навчальні заклади Заводського району м. Запоріжжя (гімназія № 47), Ленінського району (гімназії № 31, 50, колегіум "Елінт", ЗОШ №№ 86, 87, 109), Хортицького району (гімназія № 45, ЗОШ №№ 92, 106) та Шевченківського району (гімназія № 93).

У 2006/2007 навчальному році експериментальне навчання здійснювалось переважно у 10-х класах (школи №№ 31, 45, 47, 50, 86, 92, 93, 106, 109; колегіум "Елінт", загальна кількість – 11 класів), й лише у двох 11-х класах (школи № 87, 109). Такий розподіл був зроблений спеціально, оскільки головним завданням було забезпечити достатню кількість саме 10-х класів для здійснення дослідження повного циклу навчання протягом двох навчальних років за нашою методикою розвитку критичного мислення. Проте необхідно

було залучити також й невелику кількість 11-х класів для апробації завдань та методики з метою їх корекції на наступний рік експерименту.

24 листопада 2006 р. в гімназії № 50 м. Запоріжжя відбувся навчальний тренінг "Вчимося розв'язувати проблемні задачі з історії" з вчителями та учнями загальноосвітніх навчальних закладів м. Запоріжжя, що брали участь у формувальному педагогічному експерименті. Вчителям і учням на конкретних прикладах було проілюстровано стратегії розв'язування проблемних задач з історії. Зокрема, для учнів 10-го класу приклад був поданий на задачі до другої теми "Облаштування повоєнного світу": Використовуючи аналіз, порівняння та доведення, визначте свою позицію щодо тверджень: 1) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів ліквідувала усі суперечності у післявоєнному світі"; 2) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів заклала фундамент для розв'язання Другої світової війни". Свою відповідь обґрунтуйте, спираючись на правила переконливої аргументації, закони логіки, докази та методи історичного пізнання.

Учням було пояснено, що спочатку необхідно з'ясувати, які суперечності породили Першу світову війну, й чи були вони вирішені по її завершенні. Наступним кроком у вирішенні мусить стати встановлення нерозв'язаних суперечностей, а також ступінь їх можливого впливу на розв'язання Другої світової війни. Увагу учнів було повернуто до тієї обставини, що істина міститься в обох твердженнях. Проте, перше є безперечно помилковим, оскільки не всі суперечності були розв'язані. А друге відповідає дійсності, оскільки не було досягнуто гармонійного балансу інтересів.

Для учнів 11 класу приклад розв'язання проблемних задач був продемонстрований на задачі до другої теми: Правильно чи помилково вважати, що США у 90-х роках ХХ ст. вступили у третю стадію розвитку цивілізації – інформаційну, тим самим перетворившись на інформаційне суспільство? Свою відповідь обґрунтуйте.

Учням було пояснено, що для розв'язання цієї проблемної задачі слід відштовхуватися від визначення поняття "інформаційне суспільство": Щабель в розвитку сучасної цивілізації, що характеризується збільшенням ролі інформації і знань в житті суспільства, зростанням долі інфокомунікацій, інформаційних продуктів і послуг у валовому внутрішньому продукті, створенням глобального інформаційного простору, який забезпечує ефективну інформаційну взаємодію людей, їх доступ до світових інформаційних ресурсів і задоволення їхніх соціальних і особистісних потреб в інформаційних продуктах і послугах. Настає внаслідок інформаційно-комп'ютерної революції й базується на інформаційній технології, "інтелектуальних" комп'ютерах, автоматизації та роботизації всіх сфер і галузей економіки та управління, єдиній найновішій інтегрованій системі зв'язку. Це забезпечує кожній особі (закріплюється законодавчими актами) будь-яку інформацію і знання та зумовлює радикальні зміни в усій системі суспільних відносин (політичних, правових, духовних та ін.). Завдяки цьому забезпечується найбільший прогрес і свобода людини, можливість її самореалізації.

Саме порівняння життя США у 90-х роках із ознаками інформаційного суспільства дозволить правильно відповісти на запитання. Аналіз свідчить, що в 90-ті роки з'являється більшість ознак в житті американців, які свідчать про встановлення інформаційного суспільства. Проте навряд чи можна стверджувати, що інформатизація охопила усі сфери та галузі економіки та докорінно змінила суспільні відносини. Отже, можна зробити висновок про утвердження в США інформаційного суспільства.

Зокрема учням були продемонстровані способи використання допоміжних засобів організації та упорядкування інформації: лінійних послідовностей, ієрархічних дерев, логічних схем тощо. Тобто на конкретних прикладах учням було показано, як слід розмірковувати над задачами, упорядковувати інформацію, обробляти її та відшукувати правильну відповідь.

Таким чином, на початку експериментального навчання вчителі й учні отримали всі необхідні дидактичні та методичні матеріали, спрямовані на розвиток критичного мислення старшокласників. Крім того, було проведено тренінг як для вчителів, так і для учнів з розв'язання проблемних задач.

Після першого року навчання відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 115 від 03 квітня 2007 р. "Про проведення діагностики рівня розвитку критичного мислення учнів 10-11 класів навчальних закладів міста в рамках формувального педагогічного експерименту" було здійснено обстеження учнів експериментальних і контрольних класів щодо прогресу в розвитку навичок критичного мислення. Для діагностики використовувалися ті ж завдання й методика оцінювання, що й під час констатувального педагогічного експерименту (див. пункт 3.1). Всього було обстежено 490 учнів (254 учня експериментальних класів та 236 учнів контрольних класів). Аналіз учнівських робіт здійснювався відповідно до розробленої нами методики, що детально описана у третьому розділі.

Була здійснена статистична обробка отриманих експериментальних даних. Середнє арифметичне результатів виконання завдань I варіанту становить 5,2 бали для експериментальних класів (6,3 – по першому завданню, 3,4 – по другому); в контрольних класах відповідні показники – 3,6 бала в цілому (4,4 – по першому завданню; 2,8 – по другому; для порівняння дані констатувального експерименту – 3,8 бала (4,5 – по першому завданню та 3,5 – по другому). Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень контрольних класів володіє лише трьома процедурами критичного мислення. Як правило, це вміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Навряд чи можна говорити про володіння учнями навиками критичного мислення. Натомість учні експериментальних класів частіше демонструють вміння добирати контраргументи та усвідомлювати обмеженість висновку.

Медіана (Me) – значення ознаки, що припадає на центральний член рангового ряду [499, с. 220], тобто це результат учня, що поділяє усі значення навпіл: ті, що є більшими, та ті, що є меншими. Медіана в експериментальних класах становить 6 балів (7 – для першого завдання; 4 – для другого); в контрольних класах – 4 бали (5 – для першого; 3 – для другого) для порівняння

наведемо дані констатувального експерименту – 4 бали (4 – по першому завданню, 3 – по другому). Це означає, що в експериментальних класах центральний член рангового ряду більше на дві одиниці.

Мода (Мо) – це значення, що найбільш часто зустрічається у даній сукупності [383, с. 146]. Мода в експериментальних класах становить 6 балів, в контрольних – 3 бали; для порівняння дані констатувального експерименту – 4 бали (4 – по першому завданню й 1 – по другому). Таким чином, найчастіше, майже у половині випадків, учні експериментальних класів демонструють володіння 6 процедурами критичного мислення.

Наступне завдання полягало у з'ясуванні мір варіації, які показують на характеристики розбіжностей у групі [499, с. 218-219]. Тобто за цими показниками можна судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. В експериментальних класах стандартне відхилення становить 2,8 (2 – по першому завданню; 3 – по другому); в контрольних класах – 2,3 (2 – по першому завданню; 2,3 – по другому), для порівняння дані констатувального експерименту – 2,2 в цілому по першому варіанту (2,1 – по першому завданню; 2,2 – по другому). Даний факт говорить про незначне збільшення варіації в експериментальних класах: внаслідок експериментального навчання збільшились розбіжності в опануванні навиками критичного мислення.

Міри центральної тенденції обстеженої вибірки (учні 10-х класів, що виконували завдання II варіанту) мають наступні значення. Середнє арифметичне результатів виконання другого завдання II варіанту учнями експериментальних класів становить 5,4 бала (6 – по першому завданню; 4,9 по другому); контрольних класів – 4 (4,4 – по першому завданню; 3,7 – по другому); для порівняння дані констатувального експерименту – 3,8 бала (4,1 – по першому завданню та 3,4 – по другому). Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень експериментальних класів здатний заявити про свою позицію та навести положення на підтвердження власної думки, здебільшого усвідомлює обмеженість висновку та наявність суперечливих фактів. Натомість учні контрольних класів обмежуються простою констатацією власної позиції та наведенням кількох аргументів на її користь.

Медіана в експериментальних класах становить 6 балів (по першому завданню – 6 балів; по другому – 5 балів); в контрольних класах медіана – 4 бали (4 – бали по першому завданню; 4 – бали по другому завданню); для порівняння дані констатувального експерименту – 4 бали. Це означає, що в експериментальних класах половина учнів набирає 6 і більше балів по тесту.

Мода в експериментальних класах становить 6 балів (8 – по першому завданню; 5 – по другому); в контрольних класах – 5 балів (5 і по першому і по другому завданням); для порівняння дані констатувального експерименту – 4 бали (4 – по першому завданню й 4 – по другому). Таким чином, майже у половині випадків учні експериментальних класів демонструють володіння 6-8 уміннями критичного розмірковування.

В експериментальних класах стандартне відхилення становить 2,7; в контрольних класах – 2,2; для порівняння показник під час констатувального експерименту – 2,1. Даний факт говорить про те, що внаслідок

експериментального навчання дещо збільшилась неоднорідність учнів експериментальних класів.

Крім аналізу діагностики, ще одним масивом даних, що стали предметом нашого аналізу, були звіти вчителів історії про перебіг формувального педагогічного експерименту. Нами були оброблені звіти наступних вчителів: І. Макаренко (гімназія № 31); О. Крупенко (гімназія № 45); Г. Скворцової (гімназія № 47); З. Коган (гімназія № 50); Т. Хмари (ЗОШ № 86); І. Олійник (ЗОШ № 92); С. Матвієць (гімназія № 93); Л. Аворник (колегіум "Елінт"); С. Гончаренко (ЗОМУВК № 106); С. Зубкова (ЗОМУВК № 106); П. Скорженка (ЗОШ № 109).

В 10-му класі гімназії № 31, за експертною оцінкою вчителя І. Макаренко, кількість учнів, що оволоділа навиками критичного мислення, зросла на 12 чоловік. В 10-му класі гімназії № 45, за експертною оцінкою вчителя О. Крупенко, відповідний показник становить 15 чоловік. В гімназії № 47, за експертною оцінкою вчителя Г. Скворцової, цей показник становить 5 чоловік. В гімназії № 50, на переконання вчителя З. Коган, кількість учнів, що опанували навички критичного мислення, зросла на 10 чоловік. В загальноосвітній школі № 86, за експертною оцінкою вчителя Т. Хмари, аналогічний показник становить 2 чоловіки. В загальноосвітній школі № 92, за експертною оцінкою вчителя І. Олійник, кількість учнів, що оволоділа навиками критичного мислення, зросла на 8 чоловік. В гімназії № 93, за експертною оцінкою вчителя С. Матвієць, аналогічний показник становить 7 чоловік. В колегіумі "Елінт", за експертною оцінкою Л. Аворник, цей показник становить 7 чоловік. В 10-Б класі ЗОМУВК № 106, за експертною оцінкою вчителя С. Гончаренко, кількість учнів, що опанували навички критичного мислення, зросла на 9 чоловік. В 10-В класі ЗОМУВК № 106, за експертною оцінкою вчителя С. Зубкова, цей показник становить 7 чоловік. В загальноосвітній школі № 109, за експертною оцінкою вчителя П. Скорженка, кількість учнів, що оволоділи навиками критичного мислення, становить 4 чоловіки.

Таким чином, за експертною оцінкою вчителів кількість учнів, що опанували навички критичного мислення, побільшала в середньому на 8 учнів у кожному класі при середній кількості учнів у класі – 26. На думку вчителів, в середньому 8 учнів із 26 учнів класу опанували навички критичного мислення у повному обсязі, що становить приблизно 31 % учнів. Перед початком експерименту, на думку вчителів, таких учнів було лише 6 %. Отже, кількість учнів, що опанували навички критичного мислення, зросла на 25 %. Можемо зробити висновок, що майже чверть учнів, на переконання вчителів, внаслідок експериментального навчання опанувала та вдосконалила навички розв'язування проблемних задач з історії.

Отже, застосування статистичних методів продемонструвало зростання мір центральної тенденції та мір варіації в експериментальних класах, що свідчить про ефективність методики розвитку критичного мислення старшокласників. Звіти вчителів засвідчили позитивну динаміку змін рівня розвитку критичного мислення учнів. За їхньою експертною оцінкою кількість

учнів, що опанували навички критичного мислення, зросла на 25 % протягом першого року навчання. Результати виконання учнями завдань діагностики в межах формувального педагогічного експерименту, а також звіти вчителів про перебіг експерименту підтвердили дієвість методики розвитку критичного мислення. Однак було відзначено необхідність посилення роботи вчителів на стадії рефлексії з метою забезпечення повноцінного зворотного зв'язку щодо успішності виконання учнями проблемних задач.

5.2. Аналіз результатів контрольного педагогічного експерименту

Експериментальне навчання здійснювалось протягом двох років: 2006/2007 та 2007/2008. Відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 341 від 16.10.2007 р. "Про продовження формувального педагогічного експерименту "Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі вивчення історії" був затверджений склад учасників експерименту: Г. Скворцова (гімназія № 47 Заводського району); З. Коган (гімназія № 50 Ленінського району); О. Ісаєнко (гімназія № 31 Ленінського району); І. Макаренко (гімназія № 31 Ленінського району); Т. Васецька (ЗОШ № 66 Ленінського району); П. Скорженко (ЗОШ № 109 Ленінського району); С. Кононова (ЗОШ № 109 Ленінського району); Т. Хмара (ЗОШ № 86 Ленінського району); Л. Аворник (Колегіум "Елінт" Ленінського району); С. Гончаренко (ЗОШ № 106 Хортицького району); О. Крупенко (гімназія № 45 Хортицького району); І. Олійник (ЗОШ № 92 Хортицького району); С. Матвієць (гімназія № 93 Шевченківського району).

В наказі також відзначалось, що проведена на весні 2007 р. діагностика засвідчила про певні результати: 25 % учасників експерименту засвоїли принципи, методи та стратегії розв'язання проблемних задач. Разом з тим відзначалась потреба в продовженні роботи для опрацювання методики розвитку критичного мислення учнів.

З метою зворотного зв'язку 20 вересня 2007 року відбувся науково-практичний семінар "Навчаємо критичному мисленню" (гімназія № 50 м. Запоріжжя) серед вчителів шкіл-учасників формувального педагогічного експерименту "Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі вивчення історії". На цьому заході було підбито перші підсумки експериментальної роботи, а також здійснений аналіз матеріалів діагностики у квітні 2007 р.

29 жовтня 2007 р. було проведено науково-практичний семінар "Методика навчання критичного мислення" (гімназія № 50 м. Запоріжжя), на якому були присутні вчителі м. Запоріжжя – учасники формувального педагогічного експерименту. На цьому заході обговорювалися результати першого року експериментальної роботи, а також поставлені завдання на 2007/2008 навчальний рік. Зокрема, обговорювалась успішність учнівських робіт. Як цілі на наступний рік було визначено необхідність підсилити роботу

над етапом рефлексії, коли учні отримують інформацію про ефективність виконаної роботи.

По завершенню другого року експериментального навчання відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 99 від 01.04.2008 р. "Про проведення діагностики рівня розвитку критичного мислення учнів 10-11-х класів навчальних закладів міста в рамках формувального педагогічного експерименту" було проведено завершальний етап експериментального дослідження – контрольний експеримент. Учням була запропонована контрольна робота за тими ж завданнями, які використовувались під час констатувального педагогічного експерименту. Це було зроблено для того, аби була можливість порівняти результати констатувального та контрольного експериментів.

Контрольний експеримент проводився в 13 експериментальних класах, з яких 11-х класів – 10; 10-х класів – 3. Експериментальні класи: Г. Скворцова (гімназія № 47 Заводського району); З. Коган (гімназія № 50 Ленінського району); О. Ісаєнко (гімназія № 31 Ленінського району); І. Макаренко (гімназія № 31 Ленінського району); Т. Васецька (ЗОШ № 66 Ленінського району); П. Скорженко (ЗОШ № 109 Ленінського району); С. Кононова (ЗОШ № 109 Ленінського району); Т. Хмара (ЗОШ № 86 Ленінського району); Л. Аворник (Колегіум "Еліт" Ленінського району); С. Гончаренко (ЗОШ № 106 Хортицького району); О. Крупенко (гімназія № 45 Хортицького району); І. Олійник (ЗОШ № 92 Хортицького району); С. Матвієць (гімназія № 93 Шевченківського району). Контрольні класи були дібрані відповідно до співвідношення експериментальних класів у тій самій пропорції – 13 контрольних класів, з яких 11-х класів – 10; 10-х – 3 в навчальних закладах №№ 30, 34, 40, 46, 62, 69, 87, 89, 91, 100, 108.

Проаналізуємо результати виконання завдань учнями 10-х класів. Розпочнемо з результатів виконання першого завдання першого варіанту. Всього 24 учня експериментальних та 33 учня контрольних 10-х класів виконали завдання першого варіанту: З яким із тверджень Ви погоджуєтесь: 1) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів ліквідувала усі суперечності у післявоєнному світі"; 2) "Версальсько-Вашингтонська система мирних договорів заклала фундамент для розв'язання Другої світової війни". Свою відповідь обґрунтуйте.

Нас цікавить таке питання: скільки учнів в абсолютному та відносному вимірах, виконуючи це завдання, продемонстрували наявність всіх 10 ознак критичного розмірковування.

Перша ознака (усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями) наявна у відповідях 24 учнів експериментальних класів (100 %) та 19 учнів контрольних класів (57,6 %); для порівняння дані констатувального експерименту – 53 обстежених, відповідно це становить 38,7 % від загалу. Друга ознака (наявність висновку, тобто тези) наявна у роботах 24 учнів експериментальних класів (100 %) та 21 учня контрольних класів (63,6 %); для порівняння дані констатувального експерименту – 115 учнів, що становить 83,9 % від загалу обстежених. Третя ознака (наявність посилок, тобто

аргументів) міститься у роботах 24 учнів експериментальних класів (100 %) та 27 роботах учнів контрольних класів (81,8 %); для порівняння дані констатувального експерименту – 128 учасників, що становить 93,4 % від загалу. Четверта ознака (прийнятність та несуперечливість посилок) наявна у роботах 23 учнів експериментальних класів (95,8 %) та 12 учнів контрольних класів (36,4 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 82 учня, що становить 59,8 %. П'ята ознака (відповідність посилок висновку) наявна у роботах 23 учнів експериментальних класів (95,8 %) та 13 учнів контрольних класів (39,4 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 93 учня, що відповідно становить 67,9 %. Наявність шостої ознаки (наведення контраргументів) демонструють 10 учнів експериментальних класів (41,7 %) та 3 учні контрольних класів (9 %); відповідний показник констатувального експерименту 19 учнів, що у відносному вимірі становить 13,9 %. Усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку (ознака № 7), продемонструвало 11 учнів експериментальних класів (45,8 %) та 4 учня контрольних класів (12 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 26 чоловік, й відповідно близько 19 %. 22 учня експериментальних класів (91,7 %) демонструють відсутність голосливості (ознака № 8), в контрольних класах це 7 учнів (21,2 %); під час констатувального експерименту – 60 чоловік й відповідно 43,8 %. Більшість учнів експериментальних класів усвідомлює обмеження, які накладаються на висновок, тобто істинність висновку за певних умов (ознака № 9), – 13 учнів (54,2 %), а контрольних класах лише 3 учні (9 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 27 учнів і відповідно 19,7 %. Ознака № 10 (чи є спроба спростувати протилежну думку) наявна у роботах 13 учнів експериментальних класів (54,1 %) та 4 роботах учнів контрольних класів (12 %); під час констатувального експерименту 12 учнів спробували спростувати протилежну позицію, що відповідно становить 8,7 % від загалу обстежених. Представимо отримані дані у вигляді таблиці (див. табл. 5.1).

Таблиця 5.1

Порівняльний аналіз результатів виконання учнями 10-х класів першого завдання I варіанту

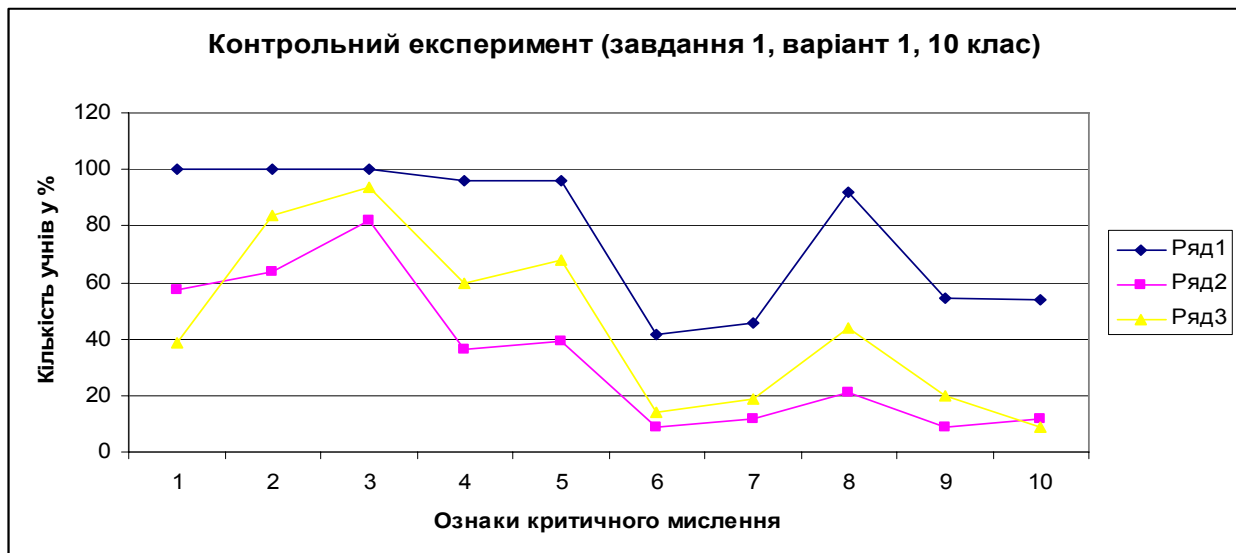
№ ознаки	Контингент									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Експериментальні класи (у %)	100	100	100	95,8	95,8	41,7	45,8	91,7	54,2	54,1
Контрольні класи (у %)	57,6	63,6	81,8	36,4	39,4	9	12	21,2	9	12
Різниця (у %)	42,4	36,4	18,2	59,4	56,4	32,7	33,8	70,5	45,2	42,1

Отже, результати виконання учнями експериментальних та контрольних 10-х класів першого завдання першого варіанту свідчить нам про таке:

експериментальні класи демонструють значно вищі показники по всіх ознаках критичного мислення. Суттєва різниця між експериментальними та контрольними класами по ознаках №№ 1, 4, 5, 8, 9, 10. Можна стверджувати, що в експериментальних класах значно більший відсоток тих учнів, хто краще добирає аргументи, причому відповідні, крім того в їхніх розмірковуваннях здебільшого наявні контраргументи та розуміння наявності фактів, що суперечать висновку. До того ж, учні експериментальних класів здебільшого розуміють обмеженість висновку, намагаються не лише навести аргументи на користь власної точки зору, а й спростувати протилежну. Питома вага учнів, що демонструють діалектичність мислення, більше на 42,4 %.

Отримані результати учнів 10-х класів під час контрольного педагогічного експерименту представимо у вигляді діаграми, а також для порівняння наведемо результати констатувального педагогічного експерименту (див. мал. 5.1). На діаграмі ряд 1 – результати учнів експериментальних класів (перше завдання, I варіант); ряд 2 – результати учнів контрольних класів (перше завдання, I варіант); ряд 3 – результати констатувального педагогічного експерименту (перше завдання, I варіант).

Таким чином, результати виконання учнями 10-х класів першого завдання I варіанту контрольного експерименту засвідчили високу ефективність нашої методики розвитку критичного мислення. Звернімо увагу, що криві умінь-показників критичного мислення є подібними як під час констатувального, так і під час контрольного експерименту. Це говорить про загальну тенденцію розвитку розумових здібностей учнів. Проте експериментальні класи демонструють суттєво вищі показники.



Мал. 5.1. Порівняльний аналіз результатів контрольного експерименту (перше завдання, I варіант, 10 клас)

Перейдемо до аналізу результатів виконання учнями 10-х класів другого завдання першого варіанту: Яка оцінка світової монополізації найбільше відповідає дійсності: 1) "Монополізація економіки забезпечила стабільність

розвитку промисловості"; 2) "Монополізація економіки сприяла дестабілізації промисловості, уповільнюючи її розвиток". Свою відповідь обґрунтуйте.

Виконуючи це завдання, уміння побачити діалектичний зв'язок між протилежними оцінками світової монополізації (ознака № 1) продемонстрували 14 учнів експериментальних класів (58,3 %) та 12 учнів контрольних класів (36,6 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 40 учнів (29,2 %). Про свою позицію щодо окресленої проблеми (ознака № 2) заявили 17 учнів експериментальних класів (70,8 %) та 17 учнів контрольних класів (51,5 %); відповідний показник констатувального експерименту – 85 учнів (62 %). Добрали аргументи на користь власної позиції, яку чітко окреслили або мали на увазі (ознака № 3), 24 учня експериментальних класів (100 %) та 16 учнів контрольних класів (48,5 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 132 учня (96,3 %). Уміння дібрати прийнятні та несуперечливі посилки (ознака № 4) продемонстрували 14 учнів експериментальних класів (58,3 %) та 5 учнів контрольних класів (15 %); відповідний показник констатувального експерименту – 51 учень (37,2 %). Відповідні аргументи (ознака № 5) навели 14 учнів експериментальних класів (58,3 %) та 9 учнів контрольних класів (27,3 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 55 учнів (40,1 %). Контраргументи навели (ознака № 6) 6 учнів експериментальних класів (25 %) та 1 учень контрольних класів (3 %); відповідний показник констатувального експерименту – 17 учнів (12,4 %). Уміння побачити факти, що суперечать висновку (ознака № 7), продемонструвало 6 учнів експериментальних класів (25 %) та 3 учні контрольних класів (9 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 16 обстежених (11,7 %). Відсутність голосливості (ознака № 8) виявили 12 учнів експериментальних класів (50 %) та 3 учні контрольних класів (9 %); відповідний показник констатувального експерименту – 52 учні (38 %). Усвідомлення істинності висновку за певних умов (ознака № 9) продемонстрували 8 учнів експериментальних класів (33,3 %) та 2 учні контрольних класів (6 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 21 чоловік (15,3 %). Спробували спростувати протилежну думку (ознака 10) 5 учнів експериментальних класів (20,8 %) та 4 учня контрольних класів (12 %); відповідний показник під час констатувального експерименту – 6 учнів (4,4 %). Представимо отримані дані у вигляді таблиці (див. табл. 5.2).

Результати виконання учнями експериментальних та контрольних 10-х класів другого завдання першого варіанту свідчить нам про наступне: експериментальні класи демонструють значно вищі показники по всіх ознаках критичного мислення. Значна різниця між експериментальними та контрольними класами по ознаках №№ 1, 4, 5, 8, 9. Можна стверджувати, що в експериментальних класах значно більший відсоток тих учнів, хто краще добирає аргументи, причому відповідні, крім того в їхніх розмірковуваннях здебільшого наявні контраргументи та розуміння наявності фактів, що суперечать висновку. Учні експериментальних класів здебільшого розуміють

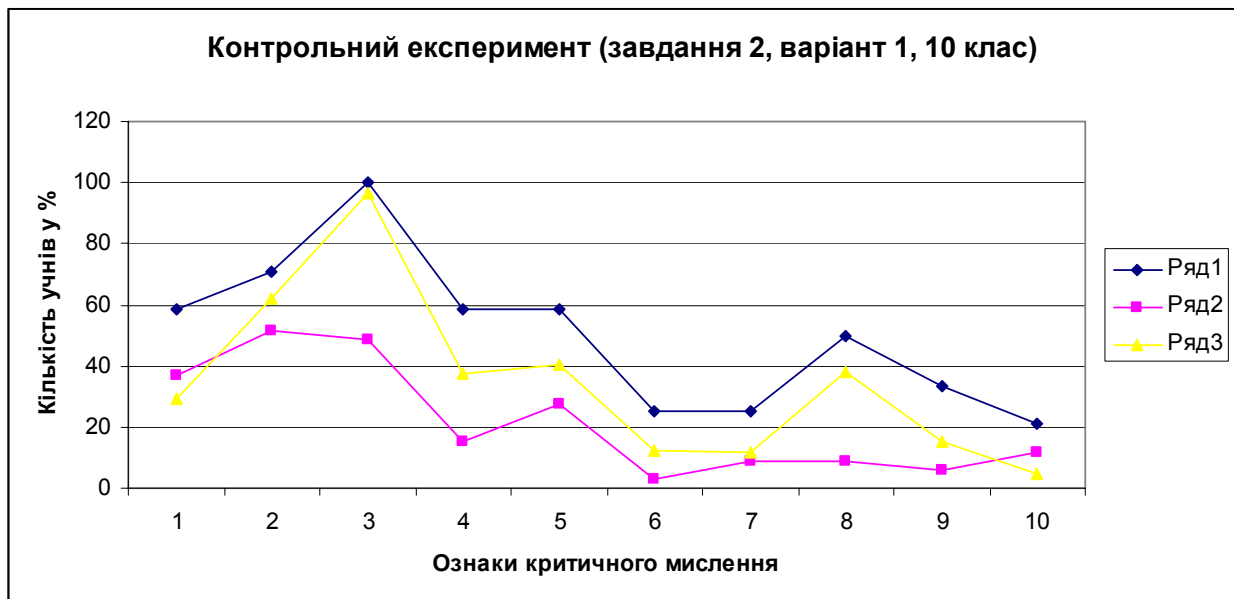
обмеженість висновку. Питома вага школярів, що демонструють діалектичність мислення, більше на 27,1 %.

Таблиця 5.2

**Порівняльний аналіз результатів виконання учнями 10-х класів
другого завдання I варіанту**

№ ознаки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Контингент										
Експериментальні класи (у %)	58,3	70,8	100	58,3	58,3	25	25	50	33,3	20,8
Контрольні класи (у %)	36,4	51,5	48,5	15,1	27,3	3	9	9	6	12
Різниця (у %)	27,9	19,3	51,5	43,2	31	16	16	41	27,3	8,8

Отримані результати учнів 10-х класів під час контрольного педагогічного експерименту представимо у вигляді діаграми, а також для порівняння наведемо результати констатувального педагогічного експерименту (див. мал. 5.2).



**Мал. 5.2. Порівняльний аналіз результатів контрольного експерименту
(друге завдання, I варіант, 10 клас)**

На діаграмі ряд 1 – результати експериментальних класів (друге завдання, I варіант); ряд 2 – результати контрольних класів (друге завдання, I варіант); ряд 3 – результати констатувального педагогічного експерименту (друге завдання, I варіант).

Узагальнюючи результати виконання учнями 10-х класів другого завдання I варіанту контрольного експерименту, можемо стверджувати про

досить високу ефективність нашої методики розвитку критичного мислення. Так само, як і під час виконання першого завдання, спостерігається подібність кривих умінь-показників критичного мислення.

Тепер з'ясуємо міри центральної тенденції обстеженої вибірки (учні 10-х класів, що виконували завдання I варіанту). Міри центральної тенденції дають нам можливість побачити типове для досліджуваної сукупності [499, с. 219-220]. Найпоказовішим виразником центральної тенденції є обрахування середнього арифметичного (М), яке визначається як сума усіх значень ознаки, поділена на загальну кількість індивідів [383, с. 145]. Середнє арифметичне результатів виконання завдань першого варіанту в експериментальних класах становить 5,8 бала (по першому завданню цей показник сягає 7,8 бала), в контрольних – 3,2. Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень експериментальних класів демонструє наявність шістьох-сімох ознак критичного мислення. Як правило, це уміння заявити про свою позицію, навести відповідні аргументи на її користь, усвідомити обмеженість висновку та наявність фактів, що йому суперечать. Натомість учень контрольних класів демонструє лише уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Навряд чи можна говорити про володіння учнями контрольних класів навичками критичного мислення.

Медіана (Me) – значення ознаки, що припадає на центральний член рангового ряду [383, с. 145], тобто це результат учня, що поділяє усі значення навпіл: ті, що є більшими, та ті, що є меншими. Медіана в експериментальних класах становить 6 балів, отже середній член ряду становить 6 (7 – по першому завданню, 5,5 – по другому). В контрольних класах відповідний показник – 3 бали. Отже, половина учнів експериментальних класів демонструє володіння 6 і більше процедурами критичного мислення, в той час як в контрольних класах навряд чи можна говорити про сформованість критичного мислення.

Мода (Mo) – це значення, що найбільш часто зустрічається у даній сукупності [499, с. 220]. Мода в експериментальних класах становить 6 балів (10 – по першому завданню й 6 – по другому). В контрольних класах відповідний показник – 3 бали, як по першому, так і по другому завданню. Таким чином, найчастіше, майже у половині випадків учні експериментальних класів демонструють володіння 6-10 процедурами критичного мислення. В той час як в контрольних класах розвиток мислення знаходиться на доволі низькому рівні.

Наступне завдання полягало у з'ясуванні мір варіації, які показують на характеристики розбіжностей у групі [499, с. 218-219]. Тобто за цими показниками можна судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. У нашому випадку показники варіації (стандартне відхилення) не є значними, а саме: 3,2 в цілому по першому варіанту в експериментальних класах (2 – по першому завданню; 3 – по другому). В контрольних класах відповідний показник – 2,4 (2,4 – по першому завданню; 2,2 – по другому). Даний факт говорить про певну однорідність групи обстежених, як в

експериментальних, так і в контрольних класах. В експериментальних класах неоднорідність більша, що можна розцінити як наслідок педагогічного впливу.

Тепер перейдемо до аналізу виконання учнями 10-х класів завдань II варіанту. 28 учнів експериментальних класів та 31 учень контрольних класів виконували завдання другого варіанту. Перше завдання полягало у наступному: З яким із тверджень Ви погоджуєтесь: 1) "Велика депресія" (1929-1933) відіграла негативну роль, зруйнувавши економічні системи країн світу"; 2) "Велика депресія" (1929-1933) відіграла позитивну роль у розвитку економічних систем країн світу, сприявши упровадженню механізмів запобігання подібним кризам у майбутньому". Свою відповідь обґрунтуйте.

Уміння усвідомлювати діалектичний зв'язок між твердженнями (ознака № 1) продемонструвало 26 учнів експериментальних класів (92,9 %) та 20 учнів контрольних класів (64,5 %); для порівняння дані констатувального експерименту – 33 учні (24 %). Висновок сформулювали (ознака № 2) 27 учнів експериментальних класів (96,4 %) та 17 учнів контрольних класів (54,8 %); аналогічний показник під час констатувального експерименту – 106 чоловік (відповідно 77,4 %). Навели посилки (ознака № 3) 27 учнів експериментальних класів (96,4 %) та 25 учнів контрольних класів (80,6 %); для порівняння дані констатувального експерименту – 128 учнів (93,4 %). Уміння дібрати прийнятні та несуперечливі посилки (ознака № 4) наявне у 27 учнів експериментальних класів (96,4 %) та 15 учнів контрольних класів (48,4 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 96 учнів (70 %). Уміння показати зв'язок між аргументами та висновком (ознака № 5) продемонструвало 27 учнів експериментальних класів (96,4 %) та 12 учнів контрольних класів (38,7 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 91 учень (66,4 %). Навели контраргументи (ознака № 6) 11 учнів експериментальних класів (39,3 %) та 6 учнів контрольних класів (19,3 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 17 чоловік, що становить 12,4 %. Продемонстрували уміння усвідомлювати факти, що суперечать обраній позиції (ознака № 7) 13 учнів експериментальних класів (46,4 %) та 3 учня контрольних класів (9,7 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 19 учнів, що складає відповідно 13,9 %. Відсутність голосливості, тобто уміння уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами (ознака № 8) наявне у 24 учнів експериментальних класів (85,7 %) та 8 учнів контрольних класів (25,8 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 56 учнів (40,9 %). Уміння усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (ознака № 9), продемонстрували 14 учнів експериментальних класів (50 %) та 3 учня контрольних класів (9,7 %); відповідний показник констатувального експерименту – 12 учнів (8,7 %). Її нарешті, спробували спростувати протилежну думку (ознака № 10) 11 учнів експериментальних класів (39,3 %) та 5 учнів контрольних класів (16,1 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 9 чоловік, що становить 6,6 %. Представимо отримані дані у вигляді таблиці (див. табл. 5.3).

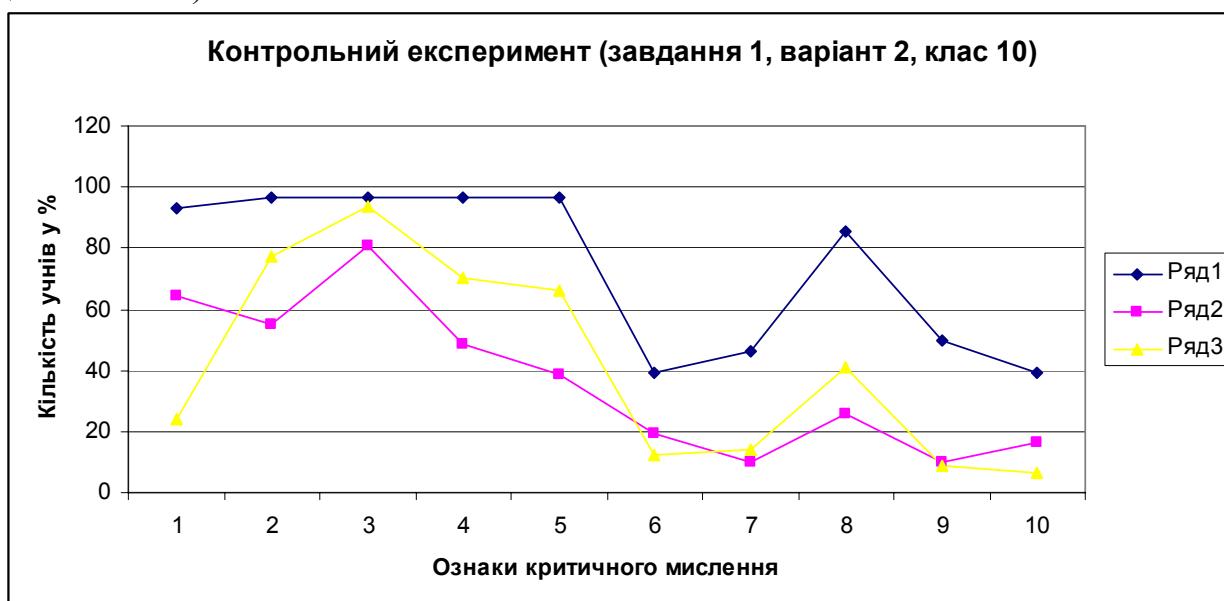
Таблиця 5.3

Порівняльний аналіз результатів виконання учнями 10-х класів першого завдання II варіанту

№ ознаки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Контингент										
Експериментальні класи (у %)	92,9	96,4	96,4	96,4	96,4	39,3	46,4	85,7	50	39,3
Контрольні класи (у %)	64,5	54,8	80,6	48,4	38,7	19,3	9,7	25,8	9,7	16,1
Різниця (у %)	28,4	41,6	15,8	48	57,7	20	36,7	59,9	40,3	23,2

Результати виконання учнями експериментальних та контрольних 10-х класів першого завдання другого варіанту дозволяє стверджувати: експериментальні класи демонструють значно вищі показники по всіх ознаках критичного мислення. Значна різниця між експериментальними та контрольними класами по ознаках №№ 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9. Отже, в експериментальних класах значно більший відсоток тих учнів, хто краще добирає аргументи, причому відповідні, крім того в їхніх розмірковуваннях здебільшого наявні контраргументи та розуміння наявності фактів, що суперечать висновку. Школярі експериментальних класів здебільшого розуміють обмеженість висновку. Питома вага учнів, що демонструють діалектичність мислення, більше на 28,4 %.

Отримані результати представимо у вигляді діаграми, а також для порівняння наведемо результати констатувального педагогічного експерименту (див. мал. 5.3).



Мал. 5.3. Порівняльний аналіз результатів контрольного експерименту (перше завдання, II варіант, 10 клас)

На діаграмі ряд 1 – результати експериментальних класів (перше завдання, II варіант); ряд 2 – результати контрольних класів (перше завдання, II варіант); ряд 3 – результати констатувального педагогічного експерименту (перше завдання, II варіант).

Експериментальні дані, наведені в діаграмі, свідчать про те, що учні експериментальних класів на значно вищому рівні опанували навички критичного розмірковування. Отже, методика розвитку критичного мислення старшокласників демонструє доволі високу ефективність.

Перейдемо до аналізу результатів виконання учнями 10-х класів другого завдання II варіанту. Учням було запропоновано дати оцінку наступним історіографічним позиціям: Яка оцінка Гетьманату П. Скоропадського, на вашу думку, найбільше відповідає дійсності: 1) "Гетьманат П. Скоропадського – це витвір найконструктивніших верств українського суспільства, дійсне творення української державності"; 2) "Гетьманат П. Скоропадського – переворот, здійснений німцями, "реставрована монархія", диктатура русофільського забарвлення". Свою відповідь обґрунтуйте.

Перша ознака (усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями) наявна у відповідях 21 учня експериментальних класів (75 %) та 11 учнів контрольних класів (35,5 %); для порівняння дані констатувального експерименту – 32 обстежених, відповідно це становить 23,3 % від загалу. Друга ознака (наявність висновку, тобто тези) наявна у роботах 21 учня експериментальних класів (75 %) та 16 учнів контрольних класів (51,6 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 81 учень, що становить 59,1 % від загалу обстежених. Третя ознака (наявність посилок, тобто аргументів) міститься у роботах 27 учнів експериментальних класів (96,4 %) та 19 учнів контрольних класів (61,3 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 110 учасників, що становить 80,3 % від загалу. Четверта ознака (прийнятність та несуперечливість посилок) наявна у роботах 18 учнів експериментальних класів (64,3 %) та 11 роботах учнів контрольних класів (35,5 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 67 учнів, що становить 48,9 %. П'ята ознака (відповідність посилок висновку) наявна у роботах 18 учнів експериментальних класів (64,3 %) та 6 роботах учнів контрольних класів (19,3 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 61 учень, що відповідно становить 44,5 %. Наявність шостої ознаки (наведення контраргументів) демонструють 9 учнів експериментальних класів (32,1 %) та 3 учня контрольних класів (9,7 %); відповідний показник констатувального експерименту – 17 учнів, що у відносному вимірі становить 12,4 %. Усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку (ознака № 7), наявне в роботах 8 учнів експериментальних класів (28,6 %) та 3 учнів контрольних класів (9,7 %); відповідний показник констатувального експерименту – 20 чоловік, й відповідно близько 14,6 %. 17 учнів експериментальних класів (60,7 %) демонструють уміння не бути голослівними, тобто уникають тверджень, що не підкріплені жодними доказами (ознака № 8), в контрольних класах відповідно – 3 учні (9,7 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 56 учнів (відповідно 40,9 %). Ознака № 9

(усвідомлення обмежень, які накладаються на висновок, тобто істинність висновку за певних умов), наявна у роботах 9 учнів експериментальних класів (32,1 %) та 4 учнів контрольних класів (12,9 %); відповідний показник констатувального експерименту – 12 учнів і відповідно 8,7 %. Ознака № 10 (чи є спроба спростувати протилежну думку) наявна у роботах 7 учнів експериментальних класів (25 %) та 2 учнів контрольних класів (6,4 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 10, що відповідно становить 7,3 % від загалу обстежених. Представимо отримані дані у вигляді таблиці (див. табл. 5.4).

Таблиця 5.4

**Порівняльний аналіз результатів виконання учнями 10-х класів
другого завдання II варіанту**

№ ознаки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Контингент										
Експериментальні класи (у %)	75	75	96,4	64,3	64,3	32,1	28,6	60,7	32,1	25
Контрольні класи (у %)	35,5	51,6	61,3	35,5	19,3	9,7	9,7	9,7	12,9	6,4
Різниця (у %)	39,5	23,4	35,1	45	45	22,4	18,9	51	19,2	18,6

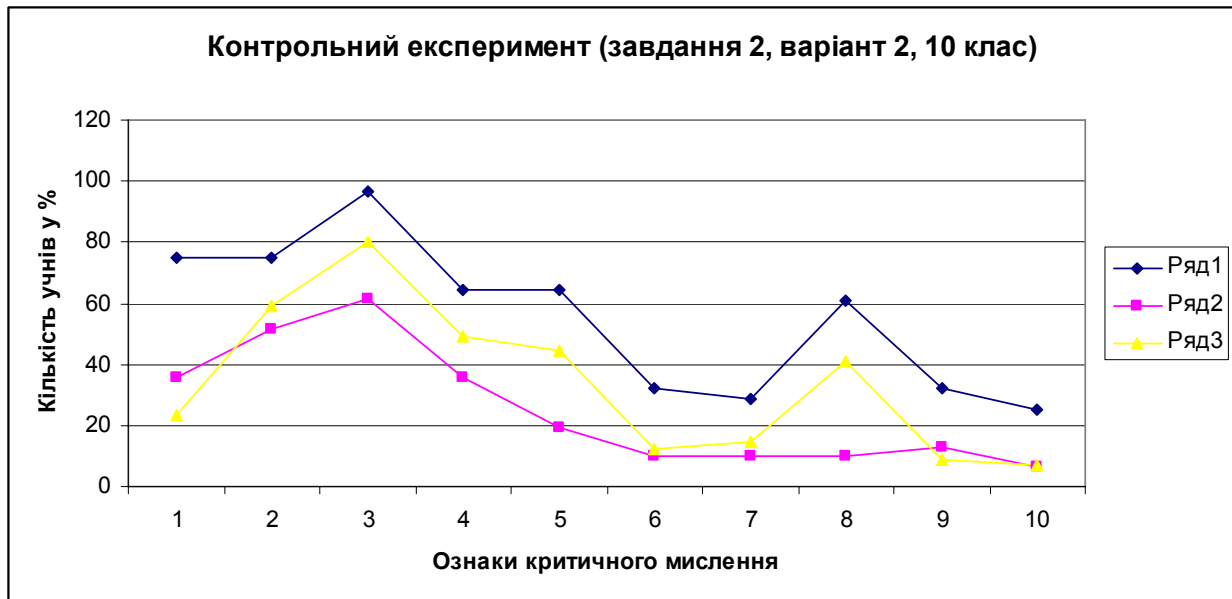
Результати виконання учнями експериментальних та контрольних 10-х класів другого завдання другого варіанту свідчать, що експериментальні класи демонструють значно вищі показники по всіх ознаках критичного мислення. Значна різниця між експериментальними та контрольними класами по ознаках №№ 1, 2, 3, 4, 5, 6. Отже, в експериментальних класах значно більший відсоток тих учнів, хто опанував навички критичного розмірковування. Питома вага учнів, що демонструють діалектичність мислення, більше на 39,5 %.

Отримані результати представимо у вигляді діаграми, а також для порівняння наведемо результати констатувального педагогічного експерименту (див. мал. 5.4). На діаграмі ряд 1 – результати експериментальних класів (друге завдання, II варіант); ряд 2 – результати контрольних класів (друге завдання, II варіант); ряд 3 – результати констатувального педагогічного експерименту (друге завдання, II варіант).

Наведені в діаграмі дані наочно демонструють те, що учні експериментальних класів більшою мірою опанували навички критичного розмірковування. Отже, методика розвитку критичного мислення старшокласників демонструє доволі високу ефективність.

З'ясуємо міри центральної тенденції обстеженої вибірки (учні 10-х класів, що виконували завдання II варіанту). Середнє арифметичне результатів виконання завдань другого варіанту учнями експериментальних класів становить 6,3 бала (навіть 7,4 по першому завданню), в контрольних класах цей показник відповідно 3 бали (3,6 – по першому завданню; 2,5 – по другому). Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень контрольних класів володіє

лише трьома процедурами критичного мислення. Як правило, це уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Навряд чи можна говорити про володіння учнями контрольних класів навичками критичного мислення, оскільки вони опанували лише елементарні правила розмірковування. Натомість типовий учень експериментальних класів більшою мірою опанував навички критичного мислення: значно краще аргументує свої думки, розуміє обмеженість висновку та бачить суперечливі факти.



Мал. 5.4. Порівняльний аналіз результатів контрольного експерименту (друге завдання, II варіант, 10 клас)

Медіана становить в експериментальних класах 6 балів, отже середній член ряду становить 6 (7,5 – по першому завданню, 6 – по другому). Це означає, що половина результатів має значення більше 6 балів. У контрольних класах медіана становить 3 бали (4 – по першому завданню; 1 – по другому). Такі показники свідчать, що експериментальні класи більшою мірою опанували навички критичного мислення.

Мода в експериментальних класах становить 6 балів. Таким чином, найчастіше, майже у половині випадків учні демонструють володіння 6 уміннями критичного мислення. В контрольних класах мода становить 3 бали.

Наступне завдання полягало у з'ясуванні мір варіації, які показують на характеристики розбіжностей у групі [499, с. 218-219]. Тобто за цими показниками можна судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. Показники варіації (стандартне відхилення) в експериментальних класах 3,3; в контрольних 2,4. Даний факт говорить про більшу варіацію в експериментальних класах, що можна розцінювати як наслідок педагогічного впливу.

Проаналізуємо виконання завдань I варіанту учнями 11-х класів під час контрольного педагогічного експерименту. Всього 94 учня експериментальних

та 90 учнів контрольних 11-х класів виконали завдання першого варіанту: 1) як на вашу думку, правильно чи помилково буде стверджувати, що в Україні на початку 90-х рр. ХХ ст. відбулася соціальна революція? Свою відповідь обґрунтуйте; 2) яка оцінка НТР, на вашу думку, найбільше відповідає дійсному стану речей: "НТР – універсальний засіб, що дозволяє вилікувати соціальні хвороби людства"; "НТР – шлях до самовинищення людиною самої себе". Свою відповідь обґрунтуйте.

Альтернативний аналіз вимагає кількісної оцінки наявності або відсутності тих чи тих ознак та якостей психічних явищ. Виявимо в абсолютних та віносних показниках кількість учнів, що продемонстрували наявність зазначених нами 10 ознак критичного розмірковування.

По завданню № 1 перша ознака (усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями) наявна у відповідях 84 учнів експериментальних класів (89,4 %), в той час як в контрольних – 31 учень (34,4 %); для порівняння дані констатувального експерименту – 16 обстежених, відповідно це становить 11,8 % від загалу. Друга ознака (наявність висновку, тобто тези) наявна у роботах 89 учнів (95 %) експериментальних та 41 учня (46 %) контрольних класів; аналогічний показник констатувального експерименту – 89 учнів, що становить 65,9 % від загалу обстежених. Третя ознака (наявність посилок, тобто аргументів) міститься у роботах 87 учнів експериментальних класів (92,6 %) та 32 роботах (35,6 %) учнів контрольних класів; показник констатувального експерименту – 100 учасників, що становить 74 % від загалу. Четверта ознака (прийнятність та несуперечливість посилок) наявна у роботах 79 учнів експериментальних класів (84 %) та лише 21 учня контрольних класів (23 %); для порівняння під час констатувального експерименту – 41 учень, що становить 30,4 %. П'ята ознака (відповідність посилок висновку) наявна у роботах 81 учня експериментальних класів (86,2 %) та лише у 14 роботах учнів контрольних класів (15,6 %); аналогічний показник констатувального експерименту – 43 учні, що відповідно становить 31,8 %. Шоста ознака (наведення контраргументів) наявна в роботах 28 учнів експериментальних класів (29,8 %) та 5 учнів контрольних класів (5,6 %); під час констатувального експерименту учні не продемонстрували цього вміння, що у відносному вимірі становить 0 %. 38 учнів (40,4 %) продемонстрували усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку (ознака № 7); в контрольних класах цей показник становить 3 учня (3,3 %); під час констатувального експерименту – 8 чоловік, й відповідно близько 6 %. Ознака № 8 – уникнення тверджень, що не підкріплені жодними доказами – наявна в роботах 76 учнів експериментальних класів (80,8 %); в контрольних класах відповідно – 12 учнів (13,3 %); відповідний показник під час констатувального експерименту – 62 чоловіки й відповідно 45,9 %. 48 учнів експериментальних класів (51 %) усвідомлюють обмеження, які накладаються на висновок, тобто істинність висновку за певних умов (ознака № 9); в контрольних класах відповідний показник – 3 учня (3,3 %); під час констатувального експерименту – 9 учнів (6,7 %). Ознака № 10 (чи є спроба спростувати протилежну думку) наявна у роботах 26 учнів експериментальних класів (27,7 %); відповідний показник контрольних класів –

6 учнів (6,7 %); під час констатувального експерименту лише 1 учень спробував спростувати протилежну позицію, що відповідно становить 0,7 % від загалу обстежених. Представимо отримані дані у вигляді таблиці (див. табл. 5.5).

Таблиця 5.5

Порівняльний аналіз результатів виконання учнями 11-х класів першого завдання I варіанту

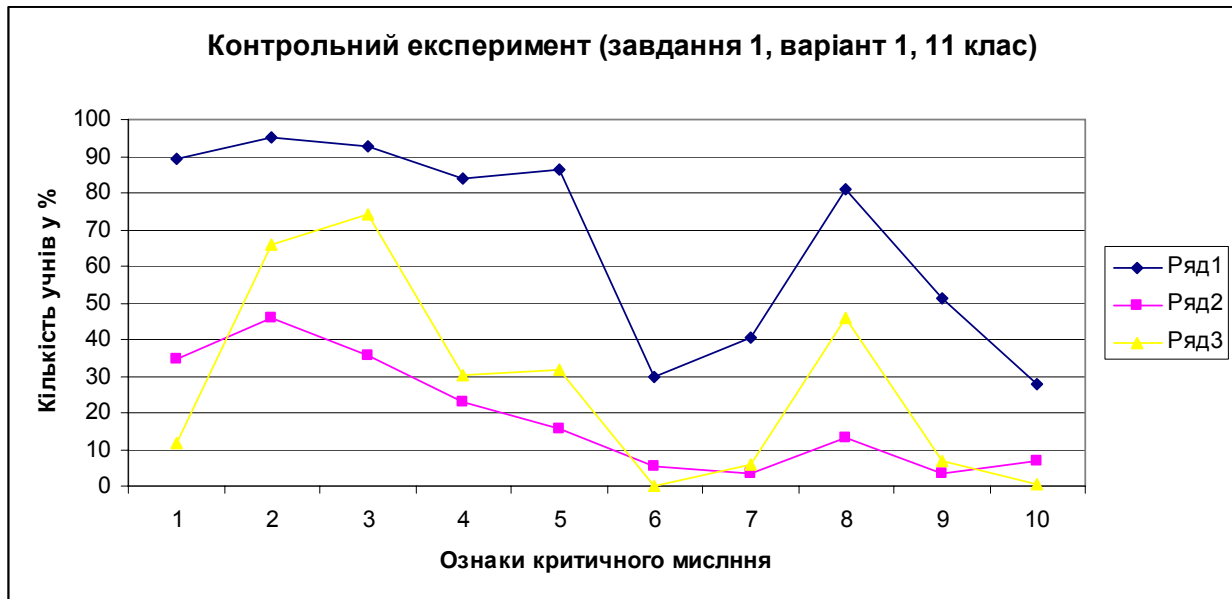
№ ознаки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Контингент										
Експериментальні класи (у %)	89,4	95	92,6	84	86,2	29,8	40,4	80,8	51	27,7
Контрольні класи (у %)	34,4	46	35,6	23	15,6	5,6	3,3	13,3	3,3	6,7
Різниця (у %)	55	49	57	61	70,6	24,2	37,1	67,5	47,7	21

Отже, результати виконання учнями експериментальних та контрольних 11-х класів першого завдання першого варіанту свідчить нам про таке: експериментальні класи демонструють значно вищі показники по всіх ознаках критичного мислення. Значна різниця між експериментальними та контрольними класами по ознаках №№ 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9. Можна стверджувати, що в експериментальних класах значно більший відсоток тих учнів, хто краще добирає аргументи, причому відповідні, крім того в їхніх розмірковуваннях здебільшого наявні контраргументи та розуміння наявності фактів, що суперечать висновку. Учні експериментальних класів здебільшого усвідомлюють обмеженість висновку, намагаються не лише навести аргументи на користь власної точки зору, а й спростувати протилежну. Питома вага учнів, що демонструють діалектичність мислення, більше на 55 %.

Отримані результати учнів 11-х класів під час контрольного педагогічного експерименту представимо у вигляді діаграми, а також для порівняння наведемо результати констатувального педагогічного експерименту (див. мал. 5.5).

На діаграмі ряд 1 – результати експериментальних класів (перше завдання, I варіант); ряд 2 – результати контрольних класів (перше завдання, I варіант); ряд 3 – результати констатувального педагогічного експерименту (перше завдання, I варіант).

Таким чином, результати виконання учнями 11-х класів першого завдання I варіанту контрольного експерименту засвідчили високу ефективність нашої методики розвитку критичного мислення. Звернімо увагу, що криві умінь-показників критичного мислення наближаються до подібності як під час констатувального, так і під час контрольного експерименту. Це говорить про загальну тенденцію розвитку розумових здібностей учнів. Однак експериментальні класи демонструють суттєво вищі показники.



Мал. 5.5. Порівняльний аналіз результатів контрольного експерименту (перше завдання, I варіант, 11 клас)

Перейдемо до альтернативного аналізу результатів виконання учнями 11-х класів другого завдання першого варіанту: яка оцінка НТР, на вашу думку, найбільше відповідає дійсному стану речей: "НТР – універсальний засіб, що дозволяє вилікувати соціальні хвороби людства"; "НТР – шлях до самовинищення людиною самої себе". Свою відповідь обґрунтуйте.

Виконуючи це завдання, 84 учня експериментальних класів (89,4 %) продемонстрували вміння побачити діалектичний зв'язок між протилежними оцінками науково-технічної революції (ознака № 1); відповідний показник контрольних класів – 50 учнів (55,6 %); під час констатувального експерименту перша ознака наявна у роботах 57 учнів (42,2 %). Про свою позицію щодо окресленої проблеми (ознака № 2) заявили 85 учнів експериментальних класів (90,4 %); в контрольних класах відповідний показник – 49 учнів (54,4 %); показник констатувального експерименту – 83 учня (61,5 %). Добрали аргументи на користь власної позиції, яку чітко окреслили або мали на увазі (ознака № 3), 84 учні експериментальних класів (89,4 %); в контрольних класах відповідно 47 учнів (52,2 %); під час констатувального експерименту – 93 учня (68,9 %). Уміння дібрати прийнятні та несуперечливі посилки (ознака № 4) продемонстрували 83 учня експериментальних класів (88,3 %); в контрольних класах відповідно 38 учнів, що становить 42,2 %; дані констатувального експерименту – 65 учнів (48,1 %). Відповідні аргументи (ознака № 5) навів 81 учень експериментальних класів (86,2 %); відповідний показник у контрольних класах – 35 учнів (38,9 %); дані констатувального експерименту – 59 учнів (43,7 %). Контраргументи навели (ознака № 6) 59 учнів експериментальних класів (63 %); в контрольних класах відповідний показник – 22 учні (24 %); під час констатувального експерименту – 29 учнів (21,5 %). Уміння побачити факти, що суперечать висновку (ознака № 7), продемонструвало 67 учнів експериментальних класів (71,2 %); в контрольних класах відповідно – 14 учнів

(15,6 %); показник констатувального експерименту – 23 обстежених (17 %). Відсутність голосливості (ознака № 8) виявили 77 учнів експериментальних класів (81,9 %); в контрольних класах – 28 учнів (31,1 %); дані констатувального експерименту – 74 учні (54,8 %). Усвідомлення істинності висновку за певних умов (ознака № 9) продемонструвало 70 учнів експериментальних класів (74,5 %); в контрольних класах – 15 учнів (16,7 %); відповідний показник констатувального експерименту – 19 чоловік (14 %). Спробували спростувати протилежну думку (ознака 10) 65 учнів експериментальних класів (69,1 %); в контрольних класах відповідно 26 учнів (28,9 %); дані констатувального експерименту – 5 учнів (3,7 %). Представимо отримані дані у вигляді таблиці (див. табл. 5.6).

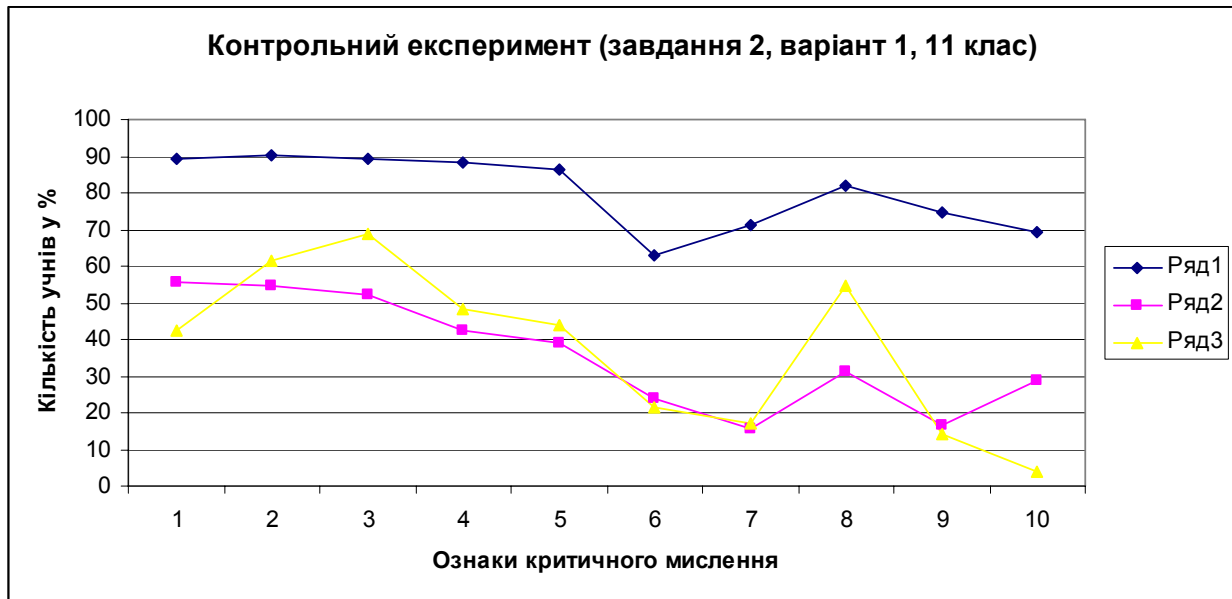
Таблиця 5.6

**Порівняльний аналіз результатів виконання учнями 11-х класів
другого завдання I варіанту**

№ ознаки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Контингент										
Експериментальні класи (у %)	89,4	90,4	89,4	88,3	86,2	63	71,2	81,9	74,5	69,1
Контрольні класи (у %)	55,6	54,4	52,2	42,2	38,9	24	15,6	31,1	16,7	28,9
Різниця (у %)	33,8	36	37,2	46,1	47,3	39	55,6	50,8	57,8	40,2

Отже, результати виконання учнями експериментальних та контрольних 11-х класів другого завдання першого варіанту свідчить нам про таке: експериментальні класи демонструють значно вищі показники по всіх ознаках критичного мислення. Значна різниця між експериментальними та контрольними класами по ознаках №№ 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Можна стверджувати, що в експериментальних класах значно більший відсоток тих учнів, хто краще добирає аргументи, причому відповідні, крім того в їхніх розмірковуваннях здебільшого наявні контраргументи та розуміння наявності фактів, що суперечать висновку. Учні експериментальних класів усвідомлюють обмеженість висновку, намагаються не лише навести аргументи на користь власної точки зору, а й спростувати протилежну. Питома вага учнів, що демонструють діалектичність мислення, більше на 33,8 %.

Результати учнів 11-х класів під час контрольного педагогічного експерименту представимо у вигляді діаграми, а також для порівняння наведемо результати констатувального педагогічного експерименту (див. мал. 5.6). На діаграмі ряд 1 – результати експериментальних класів (друге завдання, I варіант); ряд 2 – результати контрольних класів (друге завдання, I варіант); ряд 3 – результати констатувального педагогічного експерименту (друге завдання, I варіант).



Мал. 5.6. Порівняльний аналіз результатів контрольного експерименту (друге завдання, I варіант, 11 клас)

Таким чином, результати виконання учнями 11-х класів другого завдання I варіанту контрольного експерименту засвідчили високу ефективність нашої методики розвитку критичного мислення. Звернімо увагу, що криві умінь-показників критичного мислення наближаються до подібності як під час констатувального, так і під час контрольного експерименту. Це ще раз підтверджує думку про те, що існує певна закономірність в опануванні процедурами критичного мислення. Як і під час виконання першого завдання, експериментальні класи демонструють суттєво вищі показники.

З'ясуємо міри центральної тенденції обстеженої вибірки (учні 11-х класів, що виконували завдання I варіанту). Міри центральної тенденції укажуть нам типові якості досліджуваної сукупності [499, с. 219-220]. Середнє арифметичне результатів виконання завдань першого варіанту учнями експериментальних класів становить 7,4 бала (6,8 – по першому завданню та 8 – по другому). В той час як в контрольних класах середнє арифметичне виконання завдань першого варіанту становить 3,1 бала (2,3 – по першому завданню; 4 – по другому). Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень в контрольному класі володіє лише трьома процедурами критичного мислення. Як правило, це уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Навряд чи можна говорити про володіння учнями контрольних класів процедурами критичного мислення. В той час як типовий учень в експериментальному класі, крім уміння заявити про свою позицію та навести відповідні положення на підтвердження власної думки, усвідомлює обмеженість висновку, наявність суперечливих фактів, формулює контраргументи, намагається спростувати протилежну думку.

Медіана в експериментальних класах становить 8 балів, отже середній член ряду становить 8 (7 – по першому завданню; по другому – 9). Це означає,

що майже половина результатів становить менше значення, а інша половина – більше значення, тобто половина учнів експериментальних класів виконала завдання на 8 і більше балів. В той час як в контрольних класах медіана становить 3 бали (2 – по першому завданню; 3 – по другому завданню).

Мода в експериментальних класах становить 10 балів (6 – по першому завданню; 10 – по другому). В контрольних класах мода становить 3 бали. Таким чином, на відміну від контрольних класів, в експериментальних класах учні майже у половині випадків демонструють володіння всіма уміннями-показниками критичного мислення.

З'ясуємо міри варіації, які указують на характеристики розбіжностей у групі [499, с.218-219]. Тобто за цими показниками можна судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. У нашому випадку стандартне відхилення в експериментальних класах 2,9 (2,6 – по першому завданню; 3 – по другому). В контрольних класах стандартне відхилення становить 3 (2,3 – по першому завданню та 3,4 – по другому). Даний факт говорить про однакову варіацію як у контрольних, так і в експериментальних класах.

Перейдемо до аналізу виконання учнями 11-х класів завдань II варіанту. 79 учнів експериментальних класів та 92 учня контрольних класів виконували завдання другого варіанту. Перше завдання, поставлене перед учнями, було таке: доведіть або спростуйте тезу: "Наприкінці 70-80-х рр. ХХ ст. в Україні з'являється "інформаційне суспільство". Свою відповідь обґрунтуйте.

Уміння усвідомлювати діалектичний зв'язок між твердженнями (ознака № 1) продемонструвало 70 учнів експериментальних класів (88,6 %); в контрольних – 27 учнів (29,3 %); для порівняння під час констатувального експерименту – 10 учнів (8,9 %). Висновок сформулювали (ознака № 2) 76 учнів експериментальних класів (96,2 %); в контрольних класах 33 учня (35,9 %); дані констатувального експерименту – 67 чоловік (відповідно 59,8 %). Навели посилки (ознака № 3) 75 учнів експериментальних класів (94,9 %); в контрольних класах – 35 учнів (38 %); під час констатувального експерименту – 79 учнів (70,5 %). Уміння дібрати прийнятні та несуперечливі посилки (ознака № 4) продемонструвало 77 учнів експериментальних класів (97,5 %); в контрольних класах 28 учнів (30,4 %); дані констатувального експерименту – 37 учнів (33 %). Уміння показати зв'язок між аргументами та висновком (ознака № 5) наявне у роботах 68 учнів експериментальних класів (86,1 %) та 17 учнів контрольних класів (18,5 %); під час констатувального експерименту – в роботах 29 учнів (25,9 %). Навели контраргументи (ознака № 6) 27 учнів експериментальних класів (34,2 %) та 2 учні контрольних класів (2,2 %); показник констатувального експерименту – 7 чоловік, що становить 6,2 %. Продемонстрували вміння усвідомлювати факти, що суперечать обраній позиції (ознака № 7), 33 учні експериментальних класів (42 %) та 4 учні контрольних класів (4,3 %); під час констатувального експерименту – 6 учнів, що складає відповідно 5,3 %. Відсутність голосливості, тобто уміння уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами (ознака № 8), продемонструвало 64 учня експериментальних класів (81 %) та 16 учнів

контрольних класів (17,4 %); дані констатувального експерименту – 55 учнів (49,1 %). Уміння усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (ознака № 9), продемонстрував 41 учень експериментальних класів (51,9 %) та 5 учнів контрольних класів (5,4 %); за результатами констатувального експерименту – 3 учні (2,7 %). Й нарешті, спробували спростувати протилежну думку (ознака № 10) 32 учні експериментальних класів (40,5 %) та 2 учні контрольних класів (2,2 %); дані констатувального експерименту – 6 чоловік, що становить 5,3 %. Представимо отримані дані у вигляді таблиці (див. табл. 5.7).

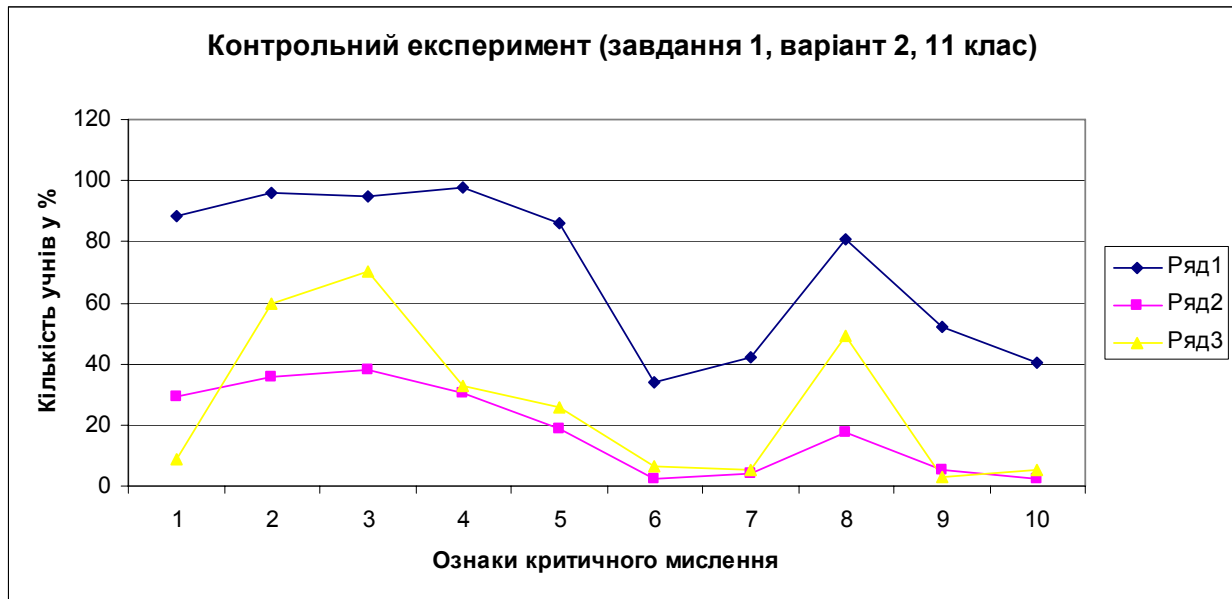
Таблиця 5.7

Порівняльний аналіз результатів виконання учнями 11-х класів першого завдання II варіанту

№ ознаки	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Контингент										
Експериментальні класи (у %)	88,6	96,2	94,9	97,5	86,1	34,2	42	81	51,9	40,5
Контрольні класи (у %)	29,3	35,9	38	30,4	18,5	2,2	4,3	17,4	5,4	2,2
Різниця (у %)	59,3	60,3	56,9	67,1	67,6	32	37,7	63,6	46,5	38,3

Отже, результати виконання учнями експериментальних та контрольних 11-х класів першого завдання другого варіанту свідчить нам про таке: експериментальні класи демонструють значно вищі показники по всіх ознаках критичного мислення. Значна різниця між експериментальними та контрольними класами по ознаках №№ 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10. Можна стверджувати, що в експериментальних класах значно більший відсоток тих учнів, хто краще добирає аргументи, причому відповідні, крім того в їхніх розмірковуваннях здебільшого наявні контраргументи та розуміння наявності фактів, що суперечать висновку. Школярі експериментальних класів здебільшого розуміють обмеженість висновку, намагаються не лише навести аргументи на користь власної точки зору, а й спростувати протилежну. Питома вага учнів, що демонструють діалектичність мислення, більше на 59,3 %.

Результати учнів 11-х класів під час контрольного педагогічного експерименту представимо у вигляді діаграми, а також для порівняння наведемо результати констатувального педагогічного експерименту (див. мал. 5.7). На діаграмі ряд 1 – результати експериментальних класів (перше завдання, II варіант); ряд 2 – результати контрольних класів (перше завдання, II варіант); ряд 3 – результати констатувального педагогічного експерименту (перше завдання, II варіант).



Мал. 5.7. Порівняльний аналіз результатів контрольного експерименту (перше завдання, II варіант, 11 клас)

Таким чином, результати виконання учнями 11-х класів першого завдання II варіанту контрольного експерименту засвідчили високу ефективність нашої методики розвитку критичного мислення. Звернімо увагу, що криві умінь-показників критичного мислення є подібними як під час констатувального, так і під час контрольного експериментів. Це ще раз підтверджує думку про те, що існує певна закономірність в опануванні уміннями-показниками критичного розмірковування. Відзначимо, експериментальні класи демонструють суттєво вищі показники.

Перейдемо до аналізу результатів виконання учнями 11-х класів другого завдання II варіанту. Учням було запропонована така дилема: Яке із тверджень, на вашу думку, є найбільш доцільним: 1) "Гуманізм та співпраця – шлях до подолання глобальних проблем людства"; 2) "Домінування та диктат – шлях до подолання глобальних проблем людства". Свою відповідь обґрунтуйте.

Перша ознака (усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями) наявна у відповідях 71 учня експериментальних класів (89,9 %) та 57 учнів контрольних класів (62 %); для порівняння дані констатувального експерименту – 19 обстежених, відповідно це становить 16,9 % від загалу. Друга ознака (наявність висновку, тобто тези) наявна у роботах 72 учнів експериментальних класів (91,1 %) та 58 учнів контрольних класів (63 %); під час констатувального експерименту – 80 учнів, що становить 71,4 % від загалу обстежених. Третя ознака (наявність посилок, тобто аргументів) міститься у роботах 68 учнів експериментальних класів (86 %) та 52 учнів контрольних класів (57 %); для порівняння – 83 учасників констатувального експерименту, що становить 74,1 % від загалу. Четверта ознака (прийнятність та несуперечливість посилок) наявна у роботах 67 учнів (85 %) експериментальних класів та 46 учнів контрольних класів (50 %); під час констатувального експерименту – 58 учнів, що становить 51,8 %. П'ята ознака

(відповідність посилок висновку) наявна у роботах 65 учнів експериментальних класів (82,3 %) та 43 учнів контрольних класів (46,7 %); дані констатувального експерименту – 47 учнів, що відповідно становить 41,9 %. Наявність шостої ознаки (наведення контраргументів) демонструють 33 учні експериментальних класів (41,8 %) та 19 учнів контрольних класів (20,7 %); під час констатувального експерименту лише 5 учнів, що у відносному вимірі становить 4,5 %. Дещо більша кількість учнів продемонструвала усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку (ознака № 7), 43 учня експериментальних класів (54,4 %) та 6 учнів контрольних класів (6,5 %); у констатувальному експерименті – 8 чоловік, й відповідно 7,1 %. Уникнення голослівності (ознака № 8) наявна у роботах 55 учнів експериментальних класів (70 %) та 25 учнів контрольних класів (27 %); дані констатувального експерименту – 60 учнів (відповідно 53,6 %). Усвідомлення обмежень, які накладаються на висновок, тобто істинність висновку за певних умов (ознака № 9), наявне у 45 учнів експериментальних класів (57 %) та 14 учнів контрольних класів (15,2 %); дані констатувального експерименту – 4 учні й відповідно 3,6 %. Ознака № 10 (чи є спроба спростувати протилежну думку) наявна в роботах 45 учнів експериментальних класів (57 %) та 24 учнів контрольних класів (26,1 %); за даними констатувального експерименту – 11 учнів, що відповідно становить 9,8 % від загалу обстежених. Представимо отримані дані у вигляді таблиці (див. табл. 5.8).

Таблиця 5.8

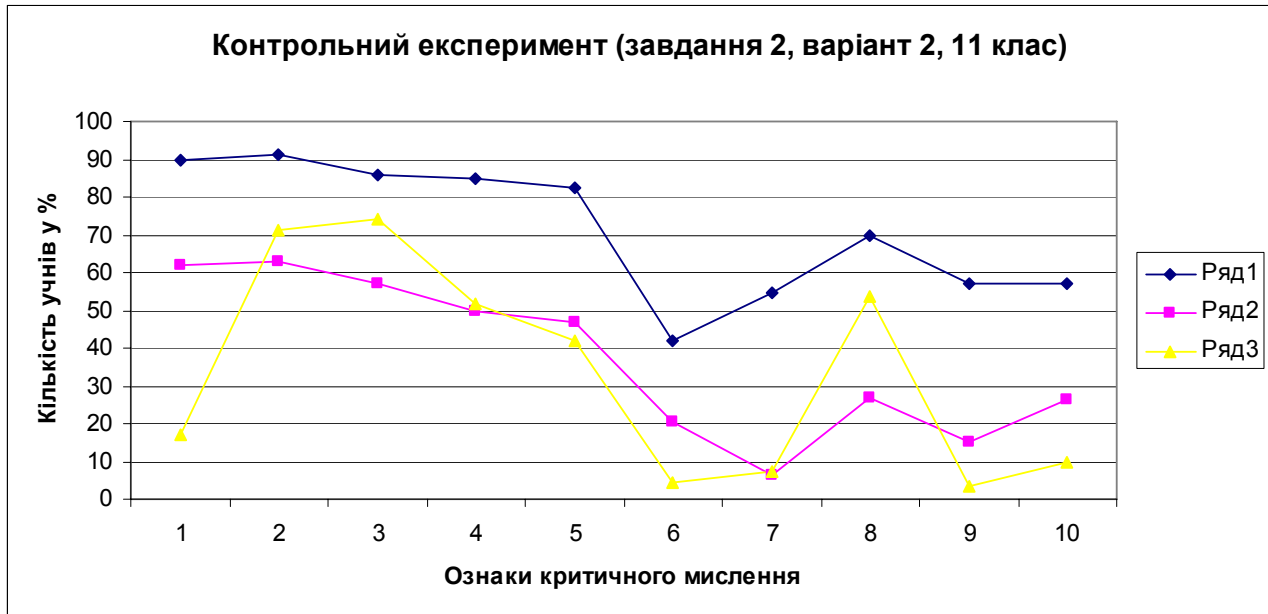
**Порівняльний аналіз результатів виконання учнями 11-х класів
другого завдання II варіанту**

№ ознаки Контингент	№ ознаки									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Експериментальні класи (у %)	89,9	91,1	86	85	82,3	41,8	54,4	70	57	57
Контрольні класи (у %)	62	63	57	50	46,7	20,7	6,5	27	15,2	26,1
Різниця (у %)	27,9	28,1	29	35	35,6	21,1	47,9	43	41,8	30,9

Отже, результати виконання учнями експериментальних та контрольних 11-х класів другого завдання другого варіанту свідчить нам про таке: експериментальні класи демонструють значно вищі показники по всіх ознаках критичного мислення. Значна різниця між експериментальними та контрольними класами по ознаках №№ 7, 8, 9. Можна стверджувати, що в експериментальних класах значно більший відсоток тих учнів, хто краще добирає аргументи, причому відповідні, крім того в їхніх розмірковуваннях здебільшого наявні контраргументи та розуміння наявності фактів, що суперечать висновку. Учні експериментальних класів здебільшого розуміють обмеженість висновку, намагаються не лише навести аргументи на користь

власної точки зору, а й спростувати протилежну. Питома вага учнів, що демонструють діалектичність мислення, більше на 27,9 %.

Результати учнів 11-х класів під час контрольного педагогічного експерименту представимо у вигляді діаграми, а також для порівняння наведемо результати констатувального педагогічного експерименту (див. мал. 5.8). На діаграмі ряд 1 – результати експериментальних класів (друге завдання, II варіант); ряд 2 – результати контрольних класів (друге завдання, II варіант); ряд 3 – результати констатувального педагогічного експерименту (друге завдання, II варіант).



Мал. 5.8. Порівняльний аналіз результатів контрольного експерименту (друге завдання, II варіант, 11 клас)

Таким чином, результати виконання учнями 11-х класів другого завдання II варіанту контрольного експерименту засвідчили високу ефективність нашої методики розвитку критичного мислення. Експериментальні класи демонструють суттєво вищі показники володіння процедурами критичного розмірковування.

Обрахуємо міри центральної тенденції обстеженої вибірки (учні 11-х класів, що виконували завдання II варіанту). Середнє арифметичне результатів виконання завдань другого варіанту в експериментальних класах становить 7,1 бала (7,1 – по першому завданню та 7,1 – по другому). В контрольних класах середнє арифметичне становить 3 бали (2,3 – по першому завданню та 3,7 – по другому). Отже, можемо зробити висновок, що типовий учень контрольних класів володіє лише трьома процедурами критичного мислення. Як правило, це уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Навряд чи можна говорити про володіння учнями контрольних класів навичками критичного мислення. Натомість учні експериментальних класів демонструють володіння в

середньому сімома процедурами критичного розмірковування. Тобто вони не лише заявляють про свою позицію та наводять відповідні положення на підтвердження власної думки, а й усвідомлюють наявність суперечливих фактів, обмеженість висновку, використовують контраргументи.

Медіана становить 7 балів в експериментальних класах (7 – по першому завданню; 8 – по другому). В контрольних класах медіана – 2 бали (2 – по першому завданню; 4 – по другому). Це означає, що в контрольних класах практично половина результатів становить більше 2 балів. В експериментальних класах половина результатів більше 7 балів. Це суттєва різниця у якості опанування навиками критичного мислення учнями в експериментальних класах.

Мода в експериментальних класах становить 6 балів (6 – по першому завданню; 10 – по другому). В контрольних класах мода – 3 бали. Це означає, що в контрольних класах найчастіше зустрічається низький результат у виконанні тесту. В той час як в експериментальних класах найчастіше зустрічається результат у 6 балів.

Наступне завдання полягає у з'ясуванні мір варіації, які показують на характеристики розбіжностей у групі [499, с. 218-219]. Тобто за цими показниками можемо судити про однорідність чи неоднорідність групи обстежених. В експериментальних класах показники варіації не є значними, а саме: стандартне відхилення становить 2,4 в цілому по другому варіанту (1,9 – по першому завданню; 2,8 – по другому). В контрольних класах стандартне відхилення становить 2,8 в цілому по другому варіанту (2,4 – по першому завданню; 2,9 – по другому). Даний факт говорить про певну однорідність як експериментальних, так і контрольних класів.

Задля того, щоб охарактеризувати ступінь зв'язку (або щільність зв'язку) ознак психічних процесів використовують кореляційний аналіз. На відміну від функціональної залежності, де має місце однозначна відповідність ($x \rightarrow y$), кореляційна залежність характеризується багатозначністю. За таких умов під час зміни значення однієї ознаки інші будуть набувати різні значення ($x \rightarrow y_1, y_2, y_3, y_4, y_n$). Нам важливо з'ясувати, чи риси критичного мислення є неодмінними і добре сформованими якостями учнів, чи вони є фрагментарними та ситуаційно використовуваними?

Для того, щоб дати відповідь на це запитання, необхідно обрахувати коефіцієнт кореляції між наявністю ознак критичного мислення під час виконання двох різних завдань. Наприклад, якщо учень демонструє усвідомленість діалектичного зв'язку між явищами під час розв'язання першого завдання, чи виявляє він ту саму здібність, виконуючи друге завдання? Коефіцієнт кореляції нам укаже, як часто трапляється збіг у прояві даної якості у виконанні різних завдань. Або, обраховуючи коефіцієнт кореляції між загальними показниками учнів по виконанню одного та другого завдання, ми можемо зробити висновок про наявність зв'язку у використанні навичок критичного мислення під час виконання різних завдань.

Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання в

експериментальних класах сягає 0,4. Це означає, що зв'язок між використанням навичок критичного мислення у виконанні різних завдань виражений помірно. Використовуючи певні навички під час виконання одного завдання, учень намагається використати їх під час виконання іншого завдання. Проте, це не досить високий показник, що свідчить про різну успішність у виконанні двох різних завдань. В контрольних класах коефіцієнт кореляції між загальним результатом по першому та другому завданням становить 0,01. Даний факт говорить про те, що в учнів контрольних класів взагалі відсутня стратегія розв'язання пізнавальних завдань.

Отже, в процесі роботи над проблемними задачами учні керуються стихійним відчуттям про порядок здійснення логічних операцій, тобто не володіють правилами розв'язання пізнавальних задач з історії.

Показники коефіцієнтів кореляції під час виконання двох аналогічних завдань учнями експериментальних класів говорять про помірно зв'язок між уміннями критично мислити під час виконання двох аналогічних завдань: сягають 0,4. Також в експериментальних класах суттєво більші значення коефіцієнтів кореляції між діалектичністю мислення та іншими уміннями критичного мислення: сягають до 0,8. Все це свідчить про зростання кількості учнів, які опанували навички критичного мислення.

Отже, ми проаналізували результати контрольного педагогічного експерименту окремо по 10-х та окремо по 11-х класах, окремо по кожному варіанту та по кожному завданню. Такий розгорнутий аналіз дозволив виділити основні тенденції та варіації в успішності виконання завдань експерименту. Але не менш важливо представити загальну картину експерименту в цілому (див табл. 5.9).

Таблиця 5.9

Узагальнені показники контрольного педагогічного експерименту

Параметр	Контрольні класи		Експериментальні класи	
	Значення	Загальне по 1 та 2 завданнях	Значення	Загальне по 1 та 2 завданнях
Мода (1 завдання)	3	3	6	10
Мода (2 завдання)	2		10	
Медіана (1 завдання)	3	3	7	7
Медіана (2 завдання)	3		7	
Середнє значення (1 завдання)	3,1	3,2	7,08	7
Середнє значення (2 завдання)	3,3		6,9	
Стандартне відхилення (1 завдання)	2,4	2,8	2,2	2,8
Стандартне відхилення (2 завдання)	3		3,3	

У таблиці представлені показники центральної тенденції (мода, медіана, середнє арифметичне) для експериментальної та контрольної груп учнів, а також показники варіації (стандартне відхилення). Дані таблиці свідчать, що учні експериментальних класів демонструють значно вищу компетентність у критичному мисленні, ніж учні контрольних класів: показники центральної тенденції вдвічі вищі в експериментальних класах, ніж в контрольних.

В 2009-2010 рр. до експерименту були залучені міські та сільські школи Дніпропетровської, Донецької, Івано-Франківської, Кіровоградської, Полтавської, Черкаської та Чернігівської областей. Всього 86 класів із загальною кількістю 1995 учнів, тенденції експерименту 2006-2008 років підтвердилися. Подамо загальні дані по експериментальній роботі в цілому (див. табл. 5.10).

Таблиця 5.10

Динаміка змін рівня розвитку критичного мислення

Параметр	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	
		Контрольні класи	Експериментальні класи
Мода	4	3	10
Медіана	3	3	7
Середнє значення	3,5	3,2	7
Стандартне відхилення	2,2	2,8	2,8

Аналіз даних свідчить про перевагу спроектованої методики навчання перед традиційною системою (середній бал по тесту в експериментальній групі на 3,8 бали більший за контрольну). Достовірність отриманих результатів альтернативного та варіаційного аналізу слід довести за допомогою обчислення коефіцієнту достовірності (значущості). З цією метою підраховуємо так званий t-критерій Стьюдента [1; 23; 27; 49; 50; 130, с. 206-215; 383, с. 152-156]. Значення t-критерію Стьюдента в експериментальній групі становить 16. Порівнюємо отримане в експерименті значення t із теоретичним (табличним) значенням t-розподілення Стьюдента, з урахуванням ступенів свободи (df), що дорівнюють числу випробуваних мінус два [383, с. 155]. В нашому випадку $df = 225 + 246 - 2 = 469$. Табличне значення t при $df = 469$ дорівнює 1,96 (обчислюємо за допомогою програмного забезпечення Microsoft Excel) з можливістю помилитися в п'яти випадках із ста ($P = 5\%$); при можливості помилитися в одному випадку зі ста ($P = 1\%$) $t = 2,59$; при можливості помилитися в одному випадку із тисячі ($P = 0,1\%$) $t = 3,31$. Отримане в експерименті значення ($t = 16$) значно перевищує табличне ($t = 3,31$) при можливості помилитися в одному випадку із тисячі. Таким чином, є підстави твердити про те, що учні експериментальної групи показують значно вищий рівень розвитку критичного мислення.

Отже, можемо стверджувати, що відмінності між експериментальною і контрольною групами не випадкові, вони статистично достовірні, а тому

випробувані цих двох груп після експерименту належать не до однієї (як раніше), а до двох різних генеральних сукупностей, рівень розвитку критичного мислення яких суттєво відрізняється.

Основне призначення статистичних методів дослідження полягає у можливості вийти за межі даних, що були отримані на обмеженій кількості випробуваних, та поширити їх на ширше коло об'єктів. Дане завдання вирішується за допомогою методів статистичного висновку – точкового та інтервального оцінювання [222, с. 20-33]. Методи точкового оцінювання застосовувалися в нашому дослідженні, коли обчислювалися середні арифметичні, моди, медіани як єдині числові значення, тобто точка на числовій осі. Інший вид оцінювання – інтервальне [1; 23; 27; 49; 50; 130, с. 233-244]. Інтервальна оцінка будь-якого параметру – це інтервал числової осі, у межах якого знаходиться значення цього параметру [130, с. 233].

Так, на підставі підрахунків вибіркового середнього арифметичного можна зробити інтервальну оцінку значення середнього арифметичного в генеральній сукупності μ . Параметр μ визначається із припущення про те, що M є найкращим, ніж будь-яка інша оцінка μ , плюс деяка погрішність оцінки $|\Delta|$, що можна представити у вигляді такої формули [1; 23; 27; 50; 51; 130, с. 233-244]:

$\mu = M \mp \Delta$, де μ – значення середнього арифметичного генеральної сукупності; M – середнє арифметичне вибірки; Δ – погрішність оцінки. В залежності від обраного рівня значущості величина довірчого інтервалу може бути більшою або меншою. При 5% рівні ризику помилитися у висновках цей інтервал Δ визначається так: $\Delta = \mp 1,96 * S_m$, де Δ – погрішність оцінки; 1.96 – константа, табличне число; S_m – помилка середнього арифметичного. При 1% рівні ризику помилитися інтервал розширюється: $\Delta = \mp 2,58 * S_m$, де Δ – погрішність оцінки; 2.58 – табличне число; S_m – помилка середнього арифметичного.

Таким чином, середнє арифметичне генеральної сукупності набуде одне зі значень у вказаних інтервалах: $\mu = M \mp 1,96 * S_m$; ($P = 5\%$); $\mu = M \mp 2,58 * S_m$; ($P = 1\%$); де μ – значення середнього арифметичного генеральної сукупності; M – середнє арифметичне вибірки; 1, 96 й 2,58 – константи; S_m – помилка середнього арифметичного; P – ступінь можливості помилки.

Таким чином, ми можемо з'ясувати якою буде успішність учнів в опануванні навичками критичного мислення у разі масового впровадження нашої методики. При $P = 5\%$ $\mu = 6,63 \div 7,37$; при $P = 1\%$ $\mu = 6,51 \div 7,49$. Отже, застосування нашої методики дає змогу учням опанувати в середньому сімома процедурами критичного розмірковування, а не трьома (як це має місце за традиційного навчання).

Крім учнівських робіт, ще одним масивом даних, що стали предметом нашого аналізу, були звіти вчителів історії про результати експериментального навчання. Нами були оброблені звіти наступних вчителів 11-х класів: І. Макаренко (гімназія № 31); О. Крупенко (гімназія № 45); Г. Скворцової (гімназія № 47); З. Коган (гімназія № 50); Т. Хмари (ЗОШ № 86); І. Олійник

(ЗОШ № 92); С. Матвієць (гімназія № 93); Л. Аворник (колегіум "Елінт"); М. Холоденко (ЗОШ № 89); П. Скорженка (ЗОШ № 109).

Вчителі звітували про перебіг експерименту за такими параметрами:

1. Стан проблеми (кількість учнів в класі; кількість учнів, що володіли навичками критичного мислення на початок експерименту; кількість учнів, що оволоділи навичками критичного мислення на кінець 2006/2007 навчального року; які форми виконання завдань використовувалися; яка частіше і чому?)
2. Отримані результати (Які методи історичного пізнання частіше використовувались учнями? Чим це можна пояснити? Чи володіють учні основними розумовими операціями та які з них сформовані на більш високому рівні? Які правила логіки та історичні принципи були проігноровані під час розв'язування проблемних задач з історії? Кількість учнів, що оволоділа стратегіями розв'язування проблемних задач; найбільш цікаві знахідки учнів-учасників формувального експерименту).
3. Зауваження та побажання щодо запропонованої методики розвитку критичного мислення.
4. Висновки (загальна оцінка запропонованої системи та дидактичному посібнику).

В 11-му класі гімназії № 31, за експертною оцінкою вчителя І. Макаренка, кількість учнів, що оволоділа навичками критичного мислення у повному обсязі, на завершення експерименту становила 18 осіб. В 11-му класі гімназії № 45, за експертною оцінкою вчителя О. Крупенко, відповідний показник становить 8 чоловік. В гімназії № 47, за експертною оцінкою вчителя Г. Скворцової, цей показник становить 12 чоловік. В гімназії № 50, на переконання вчителя З. Коган, кількість учнів, що опанували навички критичного мислення, становить 22 особи. В загальноосвітній школі № 86, за експертною оцінкою вчителя Т. Хмари, аналогічний показник становить 2 особи. В загальноосвітній школі № 92, за експертною оцінкою вчителя І. Олійник, кількість учнів, що оволоділа навичками критичного мислення, становить 10 осіб. В гімназії № 93, за експертною оцінкою вчителя С. Матвієць, аналогічний показник становить 15 учнів. В колегіумі "Елінт", за експертною оцінкою Л. Аворник, цей показник становить 16 осіб. В 10-му класі ЗОШ № 89, за експертною оцінкою вчителя М. Холоденко, кількість учнів, що опанували навички критичного мислення, становить 10 осіб. В загальноосвітній школі № 109, за експертною оцінкою вчителя П. Скорженка, кількість учнів, що оволоділи навичками критичного мислення, становить 19 осіб.

Таким чином, за експертною оцінкою вчителів, кількість учнів, що опанували навички критичного мислення у повному обсязі, становить в середньому 13 учнів у кожному класі при середній кількості учнів у класі – 24. Вчителі переконані, в середньому 13 школярів із 24 учнів класу опанували навички критичного мислення у повному обсязі, що становить приблизно 54 % учнів. Перед початком експерименту в 2006 р., на думку вчителів, таких учнів було лише 6 %. Отже, кількість учнів, що опанували навички критичного мислення, зросла на 48 %. Можемо зробити висновок, що майже половина

учнів, на переконання вчителів, внаслідок експериментального навчання опанувала та вдосконалила навички розв'язування проблемних задач з історії на високому рівні. Це є доволі вагомий показник, що дозволяє стверджувати про високу ефективність розробленої методики розвитку критичного мислення.

Вчителям пропонувалися дві форми роботи над проблемними задачами: усна (інтерактивні технології навчання) та письмова (есе). Причому ці дві форми мусили використовуватися по чергово: перша як засіб навчання, друга – як засіб контролю та аналізу. Всі вчителі використовували обидві форми, перевагу надавали письмовій формі розв'язування проблемних задач. На їхню думку, письмова форма є більш придатною, оскільки надає можливість добре обміркувати проблему, дібрати відповідні аргументи тощо. Хоча троє вчителів О. Крупенко (гімназія № 45), Т. Хмара (ЗОШ № 86), М. Холоденко (ЗОШ № 89) частіше вдавалися до усних форм роботи, організовуючи дискусії. На думку цих вчителів, в умовах їхніх класів усна форма роботи давала більш високі результати.

На запитання "Які методи історичного пізнання найчастіше використовувалися учнями і чим це можна пояснити?" вчителі зазначили, що найчастіше учні послуговувалися порівняльно-історичним методом, методом аналогій, методом установлення причин по наслідках. Рідше вчителі зазначали про використання методу оцінки історичних явищ та ретроальтернативістики.

Щодо володіння учнями основними розумовими операціями (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення, аргументація) вчителі зазначили, що найуспішніше учні опанували аналіз, порівняння, узагальнення та аргументацію. На запитання "Які правила логіки та історичні принципи були проігноровані учнями під час розв'язування задач з історії?" вчителі здебільшого говорили про принцип множинності підходів (найважливіша ознака критичного розмірковування), про логічний зв'язок між твердженнями (індукція та дедукція). Вчителі зазначають, що у порівнянні з першим роком експериментальної роботи значно покращилися уміння учнів доводити свої думки.

Стосовно цікавих знахідок вчителі наводили різні судження. З. Коган, вчитель гімназії № 50, відзначає: "учні... не приймають на віру запропоновані їм висновки без усебічної аргументації". І. Олійник, вчитель загальноосвітньої школи № 92, констатує, що "в учнів почали вироблятися навички логічного мислення, навички роботи по розв'язуванню задач". Л. Аворник, вчитель колегіуму "Елінт" стверджує: "...більш впевнено вступають у дискусії, аргументують, стали більш толерантними". П. Скорженко, вчитель загальноосвітньої школи № 109, пише: "Спостерігається цікава ситуація, що учні з низьким або середнім рівнем знань відчують себе незалежними, не зациклюються на матеріалі підручника, а висувають альтернативні рішення та ідеї".

Вчителі, що брали участь в експерименті, висловили такі зауваження та побажання. Вчитель гімназії № 47 Г. Скворцова, зазначає: "Запропонована технологія розвитку критичного мислення є дуже доцільною і необхідною, яку потрібно впроваджувати в навчальних закладах із 5-го класу. До того ж вона

стимулює не тільки учнів, а і вчителя до творчості і використання різноманітних технологій навчання". Вчитель гімназії № 50 З. Коган стверджує, що методика розвитку критичного мислення – це важлива складова у формуванні світогляду учнів, а також пропонує адаптувати методику розвитку критичного мислення для 6-9 класів.

Учитель ЗОШ № 86 Т. Хмара справедливо відзначає нагальність впровадження методики розвитку критичного мислення в середній ланці: "Критичне мислення необхідно починати розвивати з молодшого шкільного віку, оскільки в старших класах свідомість уже сформована, виробився стандартний тип мислення". До думки про необхідність поширити методику розвитку критичного мислення на середню ланку приєдналися й інші вчителі, зокрема Л. Аворник (колегіум "Елінт"), С. Матвієць (гімназія № 93), яка запропонувала "розробити збірник проблемних завдань для 5-9 класів, залучити до експерименту не тільки істориків, а й інших предметників". "Критичне мислення, – наполягає С. Матвієць, – треба розвивати на всіх уроках, а не лише на історії". Вчитель ЗОШ № 109 П. Скорженко відзначає: "Технологія розвитку критичного мислення, вважаю, актуальна і отримає підтримку серед вчителів історії, а особливо в гуманітарних класах".

У висновках пропонувалося надати загальну оцінку системі роботи та дидактичному посібнику, всі вчителі позитивно оцінили розроблену методику розвитку критичного мислення. Вчитель гімназії № 47 Г. Скворцова підсумовує: "Запропонована система роботи і дидактичний посібник заслуговують високої оцінки. Розв'язання запропонованих проблемних завдань формує в учнів аксіологічну компетенцію, готує громадян з активною життєвою позицією, що є важливим чинником розвитку суспільства і держави". З. Коган (вчитель гімназії № 50) так оцінює методику роботи і посібник: "Дає добрі результати. Допмагає вчителю та учням системно підходити до формування критичного мислення". Вчитель ЗОШ № 86 Т. Хмара відзначає: "Система роботи по формуванню критичного мислення цікава, необхідна". Вчитель ЗОШ № 92 І. Олійник так характеризує запропоновану методику: "Дуже важлива форма роботи, яка сприяє розвитку усіх потрібних навичок та вмій учнів".

Вчитель гімназії № 93 С. Матвієць у п. 4 звіту написала: "Запропонована система роботи з розвитку критичного мислення на уроках історії а) необхідна для учнів; б) потрібна сучасній освіті; в) розвиває творчий потенціал учня і вчителя; г) потребує постійної самоосвіти". Л. Аворник (колегіум "Елінт") зазначила, що "дуже гарно складені завдання по темах; експеримент дуже потрібний, оскільки розвиває активність учнів". Вчитель ЗОШ № 109 П. Скорженко зробив такі висновки: "Запропоновану систему роботи оціню позитивно. Вона допомагає не тільки учням критично мислити, а й творчо працювати вчителю".

В 2007/2008 навчальному році до експерименту було залучено ще три 10-х класи (гімназія № 31, ЗНВК № 66; ЗОШ № 109). Вчителі цих класів долучилися до експериментальної роботи вже на останньому її етапі, тому їхні висновки та оцінки представляють особливий інтерес з точки зору "свіжого

погляду". Вчитель гімназії № 31 О. Ісаєнко, позитивно оцінюючи методику, зазначає: "...участь в експерименті розвиває його учасників різносторонньо, практично готує їх до реального життя після школи, адаптує до постійно мінливого світу; вчить умінню бачити речі під різними кутами зору".

Т. Васецька (ЗНВК № 66) вважає, що "запропонована система відповідає сучасній парадигмі навчання – опорою стають лише ті знання, які здобуті самостійно", тобто забезпечує компетентнісний підхід до навчання. Зокрема вона відзначає: "Під час розв'язування проблемних задач з історії навчання перетворюється на спілкування між людьми у процесі отримання нової інформації". Отже, всі вчителі (учасники експерименту) оцінили нашу методику розвитку критичного мислення позитивно, відзначили її важливість і затребуваність у сучасному педагогічному процесі.

Таким чином, контрольний педагогічний експеримент підтвердив гіпотезу дослідження і засвідчив високу ефективність експериментальної методики розвитку критичного мислення старшокласників. Середнє арифметичне результатів в експериментальних класах 7 балів із десяти, а в контрольних 3 бали; медіана в експериментальних класах 7 балів, а в контрольних 3 бали; мода в експериментальних класах 10 балів, а в контрольних 3 бали. Обчислення t-критерію Стьюдента засвідчило статистичну достовірність відмінностей між експериментальною та контрольною групами та дозволяє стверджувати про достовірність отриманих результатів.

* * *

Згідно з наказом Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 314 від 5 жовтня 2006 р. розпочався формувальний педагогічний експеримент "Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі вивчення історії". В експерименті взяли участь навчальні заклади Заводського району м. Запоріжжя (гімназія № 47), Ленінського району (гімназії №№ 31, 50, колегіум "Елінт", ЗОШ №№ 86, 87, 109), Хортицького району (гімназія № 45, ЗОШ №№ 92, 106) та Шевченківського району (гімназія № 93).

Після першого року навчання відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 115 від 03 квітня 2007 р. "Про проведення діагностики рівня розвитку критичного мислення учнів 10-11 класів навчальних закладів міста в рамках формувального педагогічного експерименту" було здійснено обстеження учнів щодо прогресу в опануванні процедурами критичного мислення (експериментальна група – 254 учня; контрольна – 236; загалом – 490). Застосування статистичних методів продемонструвало зростання мір центральної тенденції та мір варіації в експериментальних класах, що свідчить на користь нашої методики розвитку критичного мислення.

Звіти вчителів за перший рік експериментального навчання засвідчили позитивну динаміку у розвитку навичок критичного мислення учнів. За їхньою експертною оцінкою кількість учнів, що опанували навички критичного мислення, побільшала в середньому на 8 учнів при середній кількості учнів у

класі – 26, що становить приблизно 31 % учнів від загалу. Перед початком експерименту, на думку вчителів, таких учнів було лише 6 %. Отже, кількість учнів, що опанували навички критичного мислення, зросла на 25 %. Результати виконання учнями завдань проміжної діагностики в рамках формувального педагогічного експерименту, а також звіти вчителів про перебіг експерименту засвідчили дієвість розробленої методики розвитку критичного мислення.

Відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 99 від 01.04.2008 р. "Про проведення діагностики рівня розвитку критичного мислення учнів 10-11-х класів навчальних закладів міста у рамках формувального педагогічного експерименту" було проведено контрольний педагогічний експеримент, спрямований на встановлення рівня розвитку критичного мислення старшокласників в експериментальних та контрольних класах. Діагностування здійснювалося у 13 експериментальних класах (11 класів – 10; 10 класів – 3) та 13 контрольних класах (11 класів – 10; 10 класів – 3) в навчальних закладах м. Запоріжжя (№№ 30, 31, 34, 40, 45, 47, 50, 62, 66, 69, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 96, 100, 106, 108, 109). В експерименті взяв участь 471 учень (експериментальна група – 225 учнів; контрольна група – 246 учнів). Метою було з'ясувати, яку ефективність має створена нами методика розвитку критичного мислення. В 2009-2010 рр. до експерименту були залучені міські та сільські школи Дніпропетровської, Донецької, Івано-Франківської, Кіровоградської, Полтавської, Черкаської та Чернігівської областей (86 класів із загальною кількістю 1995 учнів).

Середнє арифметичне результатів контрольного експерименту в контрольних класах становило 3,2 бали. Отже, типовий учень володіє лише трьома процедурами критичного мислення. Як правило, це вміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. В той час як середнє арифметичне результатів в експериментальних класах становить 7 балів, тобто типовий учень в експериментальних класах може не лише заявити про свою позицію та навести аргументи на її користь, а усвідомлює обмеженість висновку та наявність фактів, що йому суперечать, наводить контраргументи.

Медіана в контрольних класах становить 3 бали, отже близько половини результатів має менше значення, а інша половина – більше значення. В експериментальних класах медіана становить 7 балів. Мода обстеженої вибірки в контрольних класах становить 3 бали. Таким чином, майже у половині випадків учні виявляють володіння процедурами критичного мислення на низькому рівні. Мода в експериментальних класах становить 10 балів, тобто майже в половині випадків учні демонструють опанування всіма навиками критичного розмірковування, а саме: вміння установити діалектичний зв'язок між суперечностями, сформулювати тезу; дібрати аргументи, які є прийнятними, несуперечливими та відповідними висновку; побачити факти, що суперечать висновку; дібрати контраргументи; усвідомити обмеження, які накладаються на висновок; спробувати спростувати протилежну точку зору.

Загальний показник варіації у контрольних класах та експериментальних є однаковим (стандартне відхилення – 2,8), що говорить про певну однорідність

як експериментальної, так і контрольної групи. Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання в експериментальних класах сягає 0,4. Отже, використовуючи певні навички під час виконання одного завдання, учень експериментальних класів намагається використати їх під час виконання іншого завдання. В контрольних класах коефіцієнт кореляції між загальним результатом за першим та другим завданнями становить 0,01, тобто в учнів контрольних класів відсутня стратегія розв'язування пізнавальних завдань.

Отримане в експерименті значення t-критерію Стьюдента ($t = 16$) значно перевищує табличне ($t = 3,31$) при можливості помилитися в одному випадку із тисячі. Таким чином, учні експериментальної групи показують значно вищий рівень розвитку критичного мислення. Відмінності між експериментальною і контрольною групами статистично достовірні, а тому випробувані цих двох груп після експерименту належать не до однієї (як раніше), а до двох різних генеральних сукупностей, рівень розвитку критичного мислення яких суттєво відрізняється. Статистичний аналіз засвідчив, що масове застосування нашої методики дає змогу учням опанувати в середньому сімома процедурами критичного розмірковування, а не трьома (як це має місце за традиційного навчання).

За експертною оцінкою вчителів, що брали участь в експерименті, кількість учнів, які опанували навички критичного мислення, протягом двох років навчання зросла на 48 %. Відзначимо, що дані обстеження учнів збігаються із експертною оцінкою вчителів. Це дозволяє стверджувати про високу ефективність розробленої методики розвитку критичного мислення. Всі вчителі (учасники експерименту) оцінили нашу методику розвитку критичного мислення позитивно, відзначили її важливість і затребуваність у сучасному педагогічному процесі.

Таким чином, можемо стверджувати, що контрольний педагогічний експеримент підтвердив гіпотезу дослідження і засвідчив ефективність експериментальної методики розвитку критичного мислення, оскільки більшість учнів експериментальних класів опанувала навички критично мислити. Вірогідність отриманих результатів підтверджується коефіцієнтом достовірності Стьюдента.



ПІСЛЯМОВА

Аналіз науково-методичних праць дозволяє виділити в дослідженні проблеми три періоди. На початковому етапі (XIX ст. – початок XX ст.) методистами ставиться на порядок денний питання про необхідність впровадити критичний аналіз історичного матеріалу. Характерні риси періоду: критика зубріння у процесі навчання історії; пропаганда навчання, орієнтованого на розвиток мислення учнів та його критичності; спроби знайомити учнів з методами дослідження, критичного аналізу та методологією; запровадження лабораторного та катехітичного методів навчання, спрямованих на аналіз і критику.

Другий етап (1920-1991 рр.) характеризується впровадженням проблемного навчання історії із використанням задач на критичний аналіз. Головні риси періоду: розроблення задач з історії, що вимагали критичності мислення; створення і впровадження пам'яток з порядком роботи над історичним матеріалом; обґрунтування необхідності здійснювати системну та перспективну роботу щодо розвитку мислення учнів.

Сучасний етап (кінець XX – початок XXI ст.) відзначається дослідженнями проблеми формування критичного мислення учнів початкових класів, середньої школи, студентської молоді тощо. Третій період характеризується: набуттям популярності ідеї розвитку критичного мислення; напрацюванням підходів та практичних розробок; дослідженнями проблеми формування критичного мислення учнів початкових класів, середньої школи, студентської молоді тощо; однак відсутня цілісна система педагогічних впливів розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії.

Теоретичні основи розвитку критичного мислення обумовлюються сукупністю трьох основних чинників: по-перше, відбувається інтелектуалізація праці, тому основна вимога ринку праці до людини – це вміння розв'язувати складні задачі; по-друге, філософський аналіз навчання історії свідчить про необхідність організувати навчально-виховний процес у такий спосіб, щоб він відповідав потребам дитини у саморозвитку, самопізнанні та самовизначенні й відштовхувався від них; по-третє, порядок організації навчально-виховного процесу має відповідати основним психолого-педагогічним закономірностям розвитку психіки дитини, а також закономірностям нейрофізіологічної діяльності мозку, що знаходяться в основі психічного розвитку.

Запропоновано теоретичну модель розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Згідно з системним підходом в спроектованій моделі відображені властивості, склад, функція та генезис критичного розмірковування. В ході дослідження ідеалізований об'єкт був ускладнений і поданий кількома моделями: структурно-елементною, функціональною, генетичною та технологічною. В якості вихідного положення виступає постулат про те, що критичне мислення – це мислення усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване. Структура критичного мислення містить

загальнометодологічні принципи (переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе); загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему; аналіз засобів та цілей); процедури (усвідомлення проблеми та діалектичного зв'язку між суперечностями; доведення; знаходження контраргументів; пошук фактів, що суперечать власній думці; обґрунтування; оцінювання – вибір однієї з альтернатив, усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок; спростування; узагальнення; побудова гіпотез; формулювання висновків).

Критичного мислення потребують складні ситуації вибору – практичні завдання: розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісна оцінка та ухвалення рішень. Функціональна модель критичного мислення під час розв'язування проблемної задачі має таку послідовність: 1 етап – породження проблеми або зіткнення з проблемою; 2 етап – проблемна ситуація та проблемна задача створюють певну перешкоду в досягненні мети – ситуацію утруднення (блокада); 3 етап – відбувається переструктурування знань, способів дій, власних установок і досвіду та знаходиться ідея правильного розв'язку; 4 етап – обґрунтування віднайденого рішення та представлення його іншим (об'єктивація думки). Відповідно ці етапи розумового акту відбуваються на різних ієрархічно підпорядкованих рівнях, які надбудовуються один над іншим: 1) операційний; 2) предметний, 3) рефлексивний; 4) особистісний; 5) комунікативний. Перший та другий рівні виконують реалізацію змістовних функцій в розумовому процесі; третій, четвертий та п'ятий здійснюють регулятивно-смислові функції. Перебіг процесу критичного розмірковування відбувається у такому порядку: 1) зіткнення з проблемою потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення (рефлексії наявних знань та власних здібностей), результативним завершенням цього етапу є усвідомлення задачі; 2) відбувається спроба вирішити утруднення за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких бракує (розумовий процес розгортається на операційному та предметному рівнях); 3) переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням (процес мислення здійснюється на рефлексивному та особистісному рівнях); 4) обґрунтування віднайденого рішення та представлення результатів дослідження, що вимагає розгортання думки на всіх рівнях. Третій етап є вирішальним у процесі критичного розмірковування, оскільки здійснюється переструктурування знань, способів дій, власних установок й досвіду та, врешті-решт, знаходиться ідея правильного розв'язку. Завершенням етапу виступає осяяння, тобто вихід із блокади на правильний шлях. Знаходження правильного шляху забезпечується аналізом через синтез.

Визначений комплекс чинників, що забезпечує розвиток критичного мислення: 1) мотивація навчання шляхом створення проблемних ситуацій; 2) ознайомлення учнів з правилами критичного розмірковування; 3) подання

змісту історичних курсів системою проблемних задач, що поступово ускладнюються; 4) систематичне створення для учнів ситуацій вибору; 5) забезпечення діалогу в процесі розв'язування ситуацій вибору; 6) поєднання методів контролю з наступною групою та індивідуальною рефлексією (аналіз і критика, самоаналіз і самокритика); 7) демократичний стиль спілкування, який надає учню право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок.

У своєму розвитку критичне мислення проходить чотири стадії (рівні): 1) висловлення простого оцінного судження на підставі безпосереднього погляду на предмет (нижчий рівень); 2) формулювання двох полярних, "екстремальних" і свідомо неприйнятних поглядів на розв'язання поставленої проблеми та пошук "золотої середини"; 3) виявлення недоладності твердження через послідовне розкриття невідповідності цього твердження низці загальноприйнятих положень і принципів; 4) усесторонній, багатоплановий та багаточасовий аналіз явища, підходу, принципу, твердження тощо, в процесі якого виявляється якомога більше факторів та умов, що впливають на перебіг процесу; оцінюється ступінь їх впливу і на цій основі виявляється значущий фактор і знехтувані, а також з'ясовуються ті умови, за яких первісно знехтуваний фактор набуває значущості, а первісно значущий – втрачає її (найвищий рівень критичного мислення).

Учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів у незначному обсязі володіють процедурами критичного мислення, як свідчить констатувальний експеримент. Згідно з авторською методикою виявлення, виміру і оцінювання рівня розвитку критичного мислення з 10 можливих балів (кожний бал нараховувався за володіння певним умінням-показником згідно з структурно-елементною моделлю) учні набрали у середньому 3,5 бала за результатами виконаних завдань. Найпоширенішим показником вибірки обстежених є 4 бала із 10, тобто учні формулюють висновок та добирають прийнятні несуперечливі аргументи на його користь. Несформованими виявилися такі уміння: помічати діалектичний зв'язок між суперечливими твердженнями; добирати контраргументи та бачити факти, що спростовують їх висновки; уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами; а також уміння усвідомлювати обмеженість висновку та намагання спростувати протилежну думку. Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання констатувального експерименту становить 0,3, тобто зв'язок між використанням навичок критичного мислення у виконанні різних завдань виражений помірно.

Негативними показниками критичного мислення в учнів є відсутність усвідомлення, що висновки здебільшого мають певні обмеження, тобто є істинними за певних умов. Більшість учнів схильна до абсолютних оцінок, тим самим демонструючи догматичність мислення. Майже ніколи учні не здійснювали спроб спростувати протилежну думку, а прагнули лише відшукати докази своєї власної позиції. Тим самим залишаючи поза розглядом можливість істинності іншої точки зору, принаймні у певному відношенні або за певних умов.

Більшість обстежених продемонструвала відсутність гнучкості мислення, оскільки деякі оцінки історичних подій мали певний діалектичний зв'язок, тобто мали право на існування обидві, але у різний проміжок часу або у різних відношеннях. Не завжди учні демонстрували розуміння, що запропоновані судження були не протилежні, а сумісні. Таким чином, сучасний рівень розвитку критичного мислення старшокласників потребує системи педагогічних впливів для його підвищення. Дослідження показало: якщо учні навіть й використовують деякі процедури критичного мислення, проте роблять вони це епізодично і несистемно.

Нами була спроектована методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії з опорою на теоретичну модель. Згідно із синергетичним підходом методика має рамковий характер, тобто створюються умови для роботи вчителя й учнів у процесі навчання історії, в межах якого всі учасники навчального процесу мають ступені свободи. На підставі структурно-елементної та генетичної моделей критичного мислення у розробленому для учнів посібнику розкриваються змістовно-технологічні характеристики методики, тобто міститься відповідь на запитання: чого навчати. На підставі функціональної та технологічної моделей критичного мислення в методичних рекомендаціях для вчителів представлені процедурно-технологічні характеристики методики. Отже, в методичних рекомендаціях міститься відповідь на запитання: навіщо та як навчати.

Основні положення спроектованої методики розвитку критичного мислення старшокласників: структурною одиницею навчання виступає тема програми, а не теми окремих уроків; вивчення кожної нової теми починається зі стадії "виклику" (мотивації), яка передбачає формулювання проблемної задачі теми; вивчення теми протягом кількох уроків підпорядковується магістральній меті, тобто проблемній задачі теми; при вивченні теми вчитель використовує різні методичні прийоми навчання – дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри тощо, спрямовуючи діяльність учнів на вихідні проблемні питання за допомогою різних допоміжних засобів; тематичне оцінювання здійснюється шляхом обов'язкового написання есе-відповіді на проблемні задачі; мотивування оцінок за есе неодмінно супроводжується аналізом виконаної роботи у доброзичливій формі: які були допущені помилки, які правила логіки та принципи історичного пізнання були проігноровані тощо. Аналіз завершується порадами на перспективу.

Компонентами методики виступають цільовий, змістовний, організаційний та результативний. Цільовий компонент полягає в опануванні загальнометодологічних принципів, стратегій та процедур критичного мислення. Змістовний компонент містить програмовий матеріал, поданий системою проблемних задач. Організаційний компонент забезпечує взаємодію учителів та учнів, що відбито у методичних рекомендаціях для вчителів. Результативний компонент відзначає досягнуті зрушення у відповідності до поставленої мети. Згідно з нашою методикою вивчення теми програми відбувається у три стадії: 1) стадія виклику; 2) стадія осмислення; 3) стадія рефлексії.

Опанування правилами критичного мислення здійснюється у три етапи: 1) ознайомлення з певною інформацією (декларативне знання); 2) процедуралізація – перехід від декларативного знання до застосування процедурного знання, тобто перетворення знань у правила дій; 3) повне засвоєння комплексу правил та безпомилкове їх застосування.

В основі методики – впровадження у навчальний процес дослідницьких завдань та створення умов, які сприяють розвитку критичного мислення. Запропоновано чотири види проблемних задач: 1) власні обґрунтовані розв'язки проблем, які вирішувались історичними особами; 2) встановлення обґрунтованості історіографічних оцінок; 3) тренування з ретроальтернативістики; 4) визначення та переформулювання проблем минулого. Експериментальна методика забезпечує: чітке виділення правил критичного мислення; вправи на їх застосування; систематичне тренування.

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності методики розвитку критичного мислення старшокласників дозволяє стверджувати, що зросло середнє арифметичне у виконанні завдань на застосування навичок критичного мислення й становить 7 балів із 10 в експериментальних класах (в той час як у контрольних відповідний показник – 3 бали). Показники коефіцієнтів кореляції в експериментальних класах під час виконання двох аналогічних завдань говорять про поміркований зв'язок між уміннями критично мислити під час виконання двох аналогічних завдань: сягають 0,4 (в контрольних – 0,01).

Отримане в експерименті значення t-критерію Стюдента ($t = 16$) значно перевищує табличне ($t = 3,31$) при можливості помилитися в одному випадку із тисячі. Таким чином, учні експериментальної групи показують значно вищий рівень розвитку критичного мислення. Відмінності між експериментальною і контрольною групами не випадкові, вони статистично достовірні, а тому випробувані цих двох груп після експерименту належать не до однієї (як раніше), а до двох різних генеральних сукупностей, рівень розвитку критичного мислення яких суттєво відрізняється. Статистичний аналіз засвідчив, що масове застосування нашої методики дає змогу учням опанувати в середньому сімома процедурами критичного розмірковування, а не трьома (як це має місце за традиційного навчання).

За експертною оцінкою вчителів, що брали участь в експерименті, кількість учнів, які опанували навички критичного мислення, протягом двох років зросла на 48 %. Дані обстеження учнів збігаються з експертною оцінкою вчителів. Це є доволі вагомий показник, що дозволяє стверджувати про високу ефективність розробленої методики розвитку критичного мислення. Всі вчителі (учасники експерименту) оцінили нашу методику розвитку критичного мислення позитивно, відзначили її важливість і затребуваність у сучасному педагогічному процесі.

Дослідно-експериментальна перевірка продемонструвала ефективність методики розвитку критичного мислення й засвідчила, що учні експериментальних класів опанували навички критично мислити. Отже, розроблена методика є цілісним та завершеним продуктом, який можна впроваджувати у масову шкільну практику.

Проведене дослідження дозволяє сформулювати низку рекомендацій. У процесі навчання історії ключові теми програми слід формулювати у вигляді контроверсійних запитань, що сприятиме розвитку критичного мислення як найвищого рівня розумової діяльності. Вчителю слід забезпечувати: пізнавальну мотивацію до навчання шляхом створення проблемних ситуацій; навчання правил критичного розмірковування шляхом первинного ознайомлення, поетапного виконання та тренінгу за допомогою індивідуальних та фронтальних форм навчання; розв'язування проблемних задач шляхом демонстрації вчителем, під керівництвом вчителя та самостійного розв'язування за допомогою групових, індивідуальних та фронтальних форм навчання; систематичне створення для учнів ситуацій вибору шляхом використання проблемних методів навчання; діалог в процесі розв'язування ситуацій вибору; поєднання методів контролю досягнень учнів з наступною групою та індивідуальною рефлексією; демократичний стиль спілкування. Процедура оцінювання, включаючи зовнішнє незалежне оцінювання, обов'язково повинна містити завдання на виявлення рівня розвитку критичного мислення. Запропоновані теоретико-концептуальні засади та методика можуть бути використані у розробленні таких завдань. Авторам підручників та методичних видань слід розробляти навчальні та навчально-методичні посібники, враховуючи теоретико-концептуальні засади розвитку критичного мислення учнів.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Айвазян С. А. Прикладная статистика и основы эконометрики : [учебник для студ. экон. спец. вузов] / Айвазян С. А., Мхитарян В. С. — М. : ЮНИТИ, 1998. — 1022 с.
2. Авдеева І. М. Критичне мислення як системний фактор неперервної освіти / І. М. Авдеева // Дайджест педагогічних ідей та технологій. — 2002. — № 3. — С. 12-15.
3. Айзенк Г. Исследования человеческой психики / Айзенк Г., Айзенк М. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 480 с.
4. Айзенк Г. Природа интеллекта — битва за разум / Айзенк Г., Кэмин Л. — М. : Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. — 352 с.
5. Акмаков А. Ю. Творческие задания как средство активизации познавательной деятельности учащихся старших классов на предметах гуманитарного цикла : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теория и история педагогики" / Ю. А. Акмаков. — Челябинск, 1995. — 20 с.
6. Активизация познавательной деятельности и формирование познавательных интересов учащихся в процессе обучения истории в средней общеобразовательной школе : [методические рекомендации]. — Ленинград : Ленинградский областной институт усовершенствования учителей, 1987. — 79 с.
7. Актуальные вопросы методики обучения истории в средней школе : [пособие для учителя] / А. Г. Колосков, Г. В. Клокова, П. С. Лейбенгруб и др. ; под ред. А. Г. Колоскова. — М. : Просвещение, 1984. — 272 с.
8. Алексашкина Л. Н. Самостоятельная работа школьников при изучении новейшей истории : [кн. для учителя] / Л. Н. Алексашкина. — М. : Просвещение, 1988. — 124 с.
9. Алексашкина Л. Н. Стандарты по истории: путь в школу / Л. Н. Алексашкина // Педагогика. — 2000. — № 4. — С. 14-21.
10. Алексеев М. Н. Логика и педагогика / М. Н. Алексеев. — М. : Знание, 1965. — 32 с.
11. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач / Альтшуллер Г. С. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. — 399 с.
12. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука / Альтшуллер Г. С. — М. : Советское радио, 1979. — 172 с.
13. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
14. Анастаси А. Психологическое тестирование / Анастаси А., Урбина С. — СПб. : Питер, 2001. — 688 с.
15. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон. — [5-е изд.] — СПб. : Питер, 2002. — 496 с.
16. Андреевская Н. В. Очерки методики истории V-VII классы / Н. В. Андреевская. — Ленинград : Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР (Ленинградское отделение), 1958. — 287 с.
17. Аничкин С. А. О специфике методологии педагогических исследований / Аничкин С. А. // Философско-социологические проблемы воспитания. — Свердловск : Свердловский госпединститут, 1980. — С. 23-27.
18. Анохин П. К. Идеи, ради которых я живу // Петр Кузьмич Анохин: Воспоминания современников, публицистика. — М. : Наука, 1990. — С. 216-221.
19. Ариевич И. М. Вклад П. Я. Гальперина в теорию деятельности: интегральный подход к обучению и развитию / И. М. Ариевич // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 50-59.
20. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Взаимоотношение естественнонаучного и гуманитарного знания / Арсеньев А. С. // Философско-

- психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 67-84.
21. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Научное образование и нравственное воспитание / Арсеньев А. С. // *Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования.* — М. : ИНТОР, 1994. — С. 49-67.
 22. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности / Арсеньев А. С. // *Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования.* — М. : ИНТОР, 1994. — С. 35-49.
 23. Архангельский С. И. Вопросы измерения, анализа и оценки результатов наблюдений в практике педагогических исследований : материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения / Архангельский С. И., Михеев В. И., Перельцвайг Ю. М. — М. : Знание, 1975. — 42 с.
 24. Архангельский С. И. О моделировании и методике обработки данных педагогического эксперимента : материалы лекций, прочитанных в Политехническом музее на факультете программированного обучения / Архангельский С. И., Михеев В. И., Машников С. А. — М. : Знание, 1974. — 48 с.
 25. Астапова Н. А. Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества / Астапова Н. А. // *Мир образования — образование в мире.* — 2004. — № 2. — С. 148-154.
 26. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Асташова Н. А. // *Педагогика.* — 2002. — № 8. — С. 8-13.
 27. Афифи А. Статистический анализ. Подход с использованием ЭВМ / Афифи А., Эйзен С. — М. : Мир, 1982. — 488 с.
 28. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
 29. Барлас Т. Психология 4 you / Барлас Т. — М. : Эксмо, 2004. — 288 с.
 30. Бартон Дж. Э. Формирование понятий: после Брунера, Гуднай и Остин / Дж. Э. Бартон // *Познавательные психические процессы / сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова.* — СПб. : Питер, 2001. — С. 415-420.
 31. Баханов К. Інноваційні тенденції в сучасному навчанні історії в школі / Костянтин Баханов // *Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст.* — К. : Генеза, 2000. — С. 233-241.
 32. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : [монографія] / К. О. Баханов — Запоріжжя : Просвіта, 2000. — 160 с.
 33. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : [монографія] / К. О. Баханов. — Запоріжжя : Просвіта, 2004. — 328 с.
 34. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта : Інноваційні аспекти : [монографія] / К. О. Баханов. — Донецьк : ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2005. — 384 с.
 35. Баханов К. О. Технологія розвитку критичного мислення як психолого-педагогічне явище / Баханов К. О. // *Історія та правознавство.* — 2008. — № 33(169). — С. 4-9.
 36. Баханов К. О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі : дидактичний словник-довідник / Баханов К. О. — Запоріжжя : Просвіта, 2002. — 108 с.
 37. Бахтина О. И. Задания для самостоятельной работы по истории древнего мира : [пособие для учителя] / Бахтина О. И. — М. : Просвещение, 1988. — 95 с.
 38. Безчеревных Э. В. Принцип историзма и его значение для развития образования и воспитания / Безчеревных Э. В., Михайлов Ф. Т. // *Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования.* — М. : ИНТОР, 1994. — С. 96-105.

39. Безчеревных Э. В. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности / Безчеревных Э. В. // *Философско-психологические проблемы развития образования* ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 6-22.
40. Белянин В. П. Психолингвистика : [учебник] / В. П. Белянин. — М. : издательство "Флинта", Московский психолого-социальный институт : 2003. — 232 с.
41. Береза В. О. Critical thinking in practice : [метод. рек. з формування критичного мислення засобами творчих завдань у студ.-філол. — майбутніх викладачів англ. мови]. — Черкаси : ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2009. — 51с.
42. Беренштам В. Л. Методика истории, читанная преподавателем истории в С.-Петербургском учительском институте / В. Л. Беренштам. — СПб. : Лит. Грабовой, 1888. — 84 с.
43. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // *Советская педагогика*. — 1990. — № 7. — С. 59-60.
44. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования / В. П. Беспалько // *Педагогика*. — 2000. — № 5. — С. 13-20.
45. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
46. Бестужев-Лада И. В. Философия истории на школьном уроке / Бестужев-Лада И. В. // *Преподавание истории в школе*. — 2001. — № 7. — 38-47.
47. Бехтерев В. Внушение и его роль в общественной жизни. — СПб. : Питер, 2001. — 256 с.
48. Белкіна-Ковальчук О. В. Формування критичного мислення учнів початкових класів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 "Теорія навчання" / О. В. Белкіна-Ковальчук. — Луцьк, 2006. — 21 с.
49. Бикел П. Математическая статистика. Выпуск 1 / Бикел П., Доксам К. ; пер. с англ. — М. : Финансы и статистика, 1983. — 278 с.
50. Бикел П. Математическая статистика. Выпуск 2 / Бикел П., Доксам К. ; пер. с англ. — М. : Финансы и статистика, 1983. — 252 с.
51. Бине А. Измерение умственных способностей / Бине А. ; [пер. с фр.] — СПб. : Союз, 1998. — 432 с.
52. Блейк С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США / Блейк С., Пейп С., Чошанов М. // *Педагогика*. — 2004. — С. 85-90.
53. Блонский П. П. Память и мышление / Блонский П. П. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
54. Блонский П. П. Педология / Блонский П. П. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 288 с.
55. Блонский П. П. Развитие мышления школьника / Блонский П. П. — М. : Учпедгиз, 1935. — 128 с.
56. Богданова О. Використання методик розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Богданова // *Історія України*. — 2006. — № 9 (457). — С. 6-12.
57. Богданова О. Використання методів розвитку критичного мислення у викладанні історії стародавньої Греції / О. Богданова // *Історія України*. — 2004. — № 44 (396). — С. 16-20; № 45 (397). — С. 20-25; № 46 (398) — С. 14-17; № 47 (399). — С. 26-28; № 48 (400). — С. 9-15; 2005. — № 5 (405). — С. 11-17; 2005. — № 6 (406). — С. 19-21; 2005. — № 7 (407). — С. 22-24; 2005. — № 8 (408). — С. 18-21; 2005. — № 9 (409). — С. 22-24; 2005. — № 10 (410). — С. 17-18; 2005. — № 11 (411). — С. 19-22.
58. Богданова О. Методики розвитку критичного мислення у викладанні історії стародавнього Риму / О. Богданова // *Історія України*. — 2005. — № 13 (413). — С. 19-21; № 14 (414). — С. 9-14; № 15 (415). — С. 20-22; № 18 (418). — С. 15-19; № 19-20 (419-420). — С. 37-41.

59. Болотов В. Критическое мышление — ключ к преобразованиям российской школы / В. Болотов, Дж. Спиро // Директор школы. — 1995. — № 1. — С. 67-73.
60. Боно Э. Латеральное мышление / Э. Боно ; [пер. с англ. П. А. Самсонов]. — Минск : ООО "Попурри", 2005. — 384 с.
61. Боно Э. Развитие мышления : Три пятидневных курса / Боно Э. ; [пер с англ.]. — Минск : ООО "Попурри", 2005. — 128 с.
62. Боно Э. Шесть медалей оценки / Боно Э. ; [пер. с англ.] — Минск : Попурри, 2006. — 160 с.
63. Боно Э. Шесть шляп мышления / Боно Э. — СПб. : Питер Паблишинг, 1997. — 256 с.
64. Боно Э. 6 пар обуви образа действия / Боно Э. ; [пер. с англ. П. А. Самсонов]. — Минск : ООО "Попурри", 2003. — 208 с.
65. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / Борисенков В. П. // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 3-10.
66. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія : [навчальний посібник] / Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 248 с.
67. Бречкевич М. В. О некоторых современных трудностях в области исторического изучения / М. В. Бречкевич. — Казань : Типо-литография Императорского Университета, 1914. — 16 с.
68. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; под ред. А. Р. Лурия. — М. : Прогресс, 1977. — 412 с.
69. Брунер Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер. — М. : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 84 с.
70. Брунер Дж. Стратегии приема информации при образовании понятий / Дж. Брунер // Познавательные психические процессы / сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова. — СПб. : Питер, 2001. — С. 408-415.
71. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: (логико-психологический анализ) / Брушлинский А. В. — М. : Мысль, 1970. — 230 с.
72. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / Брушлинский А. В. — М. : Издательство "Мысль", 1970. — 191 с.
73. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / Брушлинский А. В. — М. : Знание, 1983. — 96 с.
74. Будасси С. А. К вопросу о развитии мышления средствами программированного обучения / С. А. Будасси // Вопросы теории и методики программированного обучения : сборник статей. — М. : Б.и., 1973. — С. 43-82.
75. Булда А. А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України (етапи і особливості) / А. А. Булда — К. : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 1999. — 498 с.
76. Булда А. А. Розвиток творчих здібностей старшокласників у процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін : [навч.-метод. посіб.] / Булда Анатолій Андрійович, Роговенко Марія Михайлівна — К. : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2006. — 236 с.
77. Бушмакин М. Д. Самостоятельность учащихся при преподавании истории / Михаил Дмитриевич Бушмакин. — Казань : Типо-литография Императорского Университета, 1913. — 13 с.
78. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе / Вагин А. А. — М. : Просвещение, 1972. — 351 с.
79. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе / Вагин А. А. — М. : Просвещение, 1968. — 431 с.
80. Вагин А. А. Основные вопросы методики преподавания истории в старших классах : [пособие для учителя] / А. А. Вагин, Н. В. Сперанская. — М. : Государственное

- учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1959. — 436 с.
81. Важеевская Н. Е. Гносеологические корни науки в системе школьного образования / Важеевская Н. Е. // Педагогика. — 2002. — № 4. — С. 3-9.
 82. Валеев Г. Х. Объект, предмет и тема научного исследования / Г. Х. Валеев // Педагогика. — 2002. — № 2. — С. 27-31.
 83. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / Валицкая А. П. // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 3-8.
 84. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Валлон А. — СПб. : Питер, 2001. — 208 с.
 85. Васильева Л. Н. Наследие И. Р. Пригожина и социальные науки / Васильева Л. Н. // Социологические исследования. — 2009. — № 6. — С. 28-37.
 86. Величковский Б. М. Когнитивная наука и современная психология / Б. М. Величковский // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 5. — С. 79-85.
 87. Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / Венгер А. Л. // Вопросы психологии. — 2001. — № 3. — С. 17-26.
 88. Вермес Г. Развитие диалектико-материалистического мышления при обучении истории / Ганс Вермес // Преподавание истории в школе. — 1973. — № 1. — С. 95-100.
 89. Вернадский В. И. Научное мировоззрение / Вернадский В. И. // На переломе. Философские дискуссии 20-х годов : Философия и мировоззрение / [сост. П. В. Алексеев]. — М. : Политиздат, 1990. — С. 180-203.
 90. Венцева Н. О. Дискусія як засіб мотивації навчальної діяльності учнів 7 — 8 класів на уроках історії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання історії" / Н. О. Венцева. — К., 2007. — 19 с.
 91. Винер Н. Человек управляющий / Винер Н. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
 92. Вискап М. Искусство убеждать : секреты успешной презентации / Марк Вискап ; [пер. с англ. Е. Черниковой]. — М. : Эксмо, 2006. — 224 с.
 93. Власов В. Історичне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії? / Власов В. // Історія в школах України. — 2009. — № 4. — С. 3-8.
 94. Власов В. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом / Власов В. // Історія в школах України. — 2009. — № 6. — С. 3-9.
 95. Власова Т. А. Развитие критического мышления на уроках истории в старших классах / Т. А. Власова // История и обществознание в школе. — 2005. — № 3. — С. 44-48.
 96. Влахопулов Б. А. Методика истории / Богдан Алексеевич Влахопулов. — К. : Типография Киевской 2-й артели, 1913. — 132 с.
 97. Влахопулов Б. А. Методика истории / Б. А. Влахопулов. — [2-е исправл. и дополн. изд.]. — Петроград-Киев : Книгоиздательство "СОТРУДНИКЪ", 1916. — 104 с.
 98. Вознюк О. В. Проблеми освіти у понятійній площині синергетики / О. В. Вознюк, М. В. Левківський // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. — 2003. — № 11. — С. 51-55.
 99. Вознюк О. В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід : [монографія] / Олександр Васильович Вознюк / Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. — Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 184 с.
 100. Войтик И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления : [учебное пособие] / Войтик И. М., Семенов И. Н. — Новосибирск : СИБАГС, 2001. — 144 с.
 101. Володина Т. А. История в американской школе: проблемы исторической науки и национального сознания // Преподавание истории в школе. — 2002. — № 6. — С. 64-74.

102. Вопросы воспитания мышления в процессе обучения : [труды Отд-ния педагогики].— Л.–М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1949. — 356 с.
103. Востокова Е. В. Формы обучения: категория дидактики и предметных методик / Востокова Е. В. // Педагогика. — 2002. — № 4. — С. 33-38.
104. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цього навчати : [науково-методичний посібник] / Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П. — Х. : Видавнича група "Основа" : "Триада +", 2007. — 112 с.
105. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цьому навчати : [науково-методичний посібник] / Вукіна Н. В., Дементієвська Н. П., Сущенко І. М. ; за наук. ред. О. І. Пометун. — Харків : Б.в., 2007. — 190 с.
106. Вундт В. Проблемы психологии народов / Вундт В. — СПб. : Питер, 2001. — 160 с.
107. Выготский Л. С. Исторический смысл психологического кризиса / Выготский Л. С. // Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2006. — С. 41-190.
108. Выготский Л. С. История развития высших психических функций / Выготский Л. С. // Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2006. — С. 208-547.
109. Выготский Л. С. Конкретная психология человека / Выготский Л. С. // Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2006. — С. 1020-1038.
110. Выготский Л. С. Мышление и речь / Выготский Л. С. // Познавательные психические процессы / сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова. — СПб. : Питер, 2001. — С. 368-396.
111. Выготский Л. С. Орудие и знак в развитии ребенка / Выготский Л. С. // Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2006. — С. 1039-1129.
112. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
113. Выготский Л. С. Проблема культурного развития ребенка / Выготский Л. С. // Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2006. — С. 191-207.
114. Выготский Л. С. Проблема развития и распада высших психических функций / Выготский Л. С. // Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2006. — С. 548-663.
115. Выготский Л. С. Сознание как проблема психологии поведения / Выготский Л. С. // Выготский Л. С. Психология развития человека. — М. : Изд-во Смысл ; Изд-во Эксмо, 2006. — С. 18-40.
116. Вяземский Е. Е. Историческое образование в свете повышения квалификации учителей / Е. Е. Вяземский // Педагогика. — 2000. — № 1. — С. 58-61.
117. Вяземский Е. Е. Как сегодня преподавать историю в школе / Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. — [2-е изд.]. — М. : Просвещение, 2000. — 112 с.
118. Вяземский Е. Е. Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства : [практическое пособие]. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 160 с.
119. Габай Т. Влияние программ скиннеровского типа на усвоение знаний и развитие мышления / Габай Т. // Развитие мышления средствами программированного обучения. Формирование алгоритмических и эвристических процессов. — М. : Педагогическое общество РСФСР, 1969. — С. 124-133.
120. Гальперин П. Я. Введение в психологию : [учебное пособие для вузов] / Гальперин П. Я. — [4-е изд.]. — М. : "Книжный дом "Университет", 2002. — 336 с.
121. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 45 с.

122. Гальперин П. Я. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе / Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. // Возрастная и педагогическая психология : [тексты] / [сост. и коммент. Шуаре Марата О.]. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1992. — С. 230-242.
123. Гальперин П. Я. Формирование умственных действий / П. Я. Гальперин // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 435-445.
124. Ганаба С. О. Використання технологій критичного мислення та інтерактивного навчання на уроках етики у 5 класі : [метод. посіб. для вчителя] / Ганаба С. О., Журавська Н. І., Серeda Я. В. — Кам'янець-Подільський : Абетка-НОВА, 2006. — 115 с.
125. Гартвиг А. Ф. Школьная реформа снизу / А. Ф. Гартвиг. — М. : Тип. Тов-ва И. Д. Сытина, 1908. — 201 с.
126. Гевуркова Е. А. Задания для самостоятельных работ по истории СССР : 11 кл. : [кн. для учителя] / Гевуркова Е. А., Колосков А. Г. — М. : Просвещение, 1991. — 111 с.
127. Геймон Д. Игры, в которые играет мозг / Геймон Д., Брэгдон А. — М. : Изд-во ЭКСМО, 2005. — 352 с.
128. Гирич І. Чи суперечить національний міф історичній правді? / Ігор Гирич // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 47-54.
129. Гількес П. Політика і практика в українській освіті: між радянським спадком та "українізацією" / Петер Гількес // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 134-144.
130. Глас Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Глас Дж., Стенли Дж. ; под ред. Ю. П. Адлера. — М. : Прогресс, 1976. — 495 с.
131. Гликман И. З. Воспитание или формирование? / И. З. Гликман // Педагогика. — 2000. — № 5. — С. 20-23.
132. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2 т. / Годфруа Ж. ; [пер. с фр.]. — М. : Мир, 1992— . — Т. 1. — 1992. — 496 с.
133. Голибард Е. Щоб думати і чинити правильно. Нариси технології системного мислення / Голибард Е. — К. : Вечірній Київ, 1998. — 168 с.
134. Гончаренко С. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. Гончаренко — К. : АПН України, 1995. — 45 с.
135. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко С. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
136. Гончарова Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е. Б. Гончарова // Вопросы психологии. — 2000. — № 6. — С. 132-135.
137. Гончаров В. С. Типы мышления и учебная деятельность : [пособие к спецкурсу]. — Свердловск : Свердлов. пед. ин-т, 1988. — 72 с.
138. Горбовская О. И. Проблемное обучение на уроках истории : [методическое пособие для студентов ист. ф-та] / Горбовская О. И. — Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1977. — 63 с.
139. Горелик Ф. Б. О развитии диалектического мышления учащихся при изучении истории / Ф. Б. Горелик // Воспитание и развитие учащихся в обучении истории ; под ред. И. П. Рахмановой. — М. : Издательство "Просвещение", 1966. — С. 137-162.
140. Гошгарли Г. Про роботу міжнародного семінару, організованого Інститутом Георга Еккерта / Гошгар Гошгарли // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 335-342.

141. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении / Г. Г. Гранатов // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 45-51.
142. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений]. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 160 с.
143. Грибов В. С. Задания для самостоятельной работы по новой истории в 10 классе : [кн. для учителя] / Грибов В. С. — М. : Просвещение, 1991. — 96 с.
144. Грицевский И. М. Формирование у учащихся логики рассмотрения исторических явлений как условие повышения эффективности обучения истории (на материале курса новой истории в 8 классе) : автореф. дис. на соискание уч. степени. канд. пед. наук / И. М. Грицевский. — М., 1977. — 27 с.
145. Гришина Н. В. Психология конфликта / Гришина Н. В. — СПб. : Питер, 2002. — 464 с.
146. Громько Ю. В. Проблемы и перспективы развития системы Эльконина — Давыдова / Громько Ю. В., Либерман А. А., Репина О. К. // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — С. 141-147.
147. Гунеке Ф. Деякі підсумки міжнародного практичного семінару по шкільних підручниках / Фрідріх Гунеке // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 343-349.
148. Гуревич Я. Г. Опыт методики истории / Я. Г. Гуревич. — СПб. : Б.и., 19... — 192 с.
149. Гуружапов В. А. Проект "Горизонты педагогической психологии в XXI веке" / В. А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 4. — С. 5-8.
150. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования : [учеб. пособие] / Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. — М. : Издательская корпорация "Логос", 2000. — 223 с.
151. Гуськова А. В. Роль "модели психического" при решении мыслительных задач / Гуськова А. В. // Вопросы психологии. — 2008. — № 1. — С. 26-35.
152. Гонца Г. Проблема особистості і суспільства та деякі спірні питання історії в експериментальних підручниках Республіки Молдова / Георгій Гонца // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 283-290.
153. Гонца Г. Нові шкільні підручники в Україні / Георгій Гонца, Ніна Петровські // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 145-150.
154. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / Давыдов В. В. — М. : Педагогика, 1972. — 424 с.
155. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 29-39.
156. Давыдов В. В. Психическое развитие и воспитание / Давыдов В. В. // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 106-123.
157. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы: познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Дайри Н. Г. — М. : Просвещение, 1966. — 437 с.
158. Дайри Н. Г. Развитие мышления учащихся в VIII классе / Дайри Н. Г. // Преподавание истории в школе. — 1956. — № 4. — С. 65-77.
159. Данилюк А. Я. Проблема эмпирического и теоретического в отечественной педагогике / Данилюк А. Я. // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 42-45.
160. Дахин А. Н. Педагогика и синергетика: вместе тесно, а порознь пресно / А. Н. Дахин // Педагогические технологии. — 2004. — № 3. — С. 68-74.
161. Двек К. С. Новая психология успеха. Думай и побеждай / Двек К. С. ; [пер. с англ. Т. Лучко]. — Х. : Книжный клуб "Клуб Семейного Досуга", 2007. — 352 с.

162. Дебердеева Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // *Инновации в образовании*. — 2005. — № 3. — С. 5-12.
163. Демиденко В. К. Психологические аспекты управления учебной деятельностью учащихся на уроках истории // *Формирование исторического мышления школьников*. — Челябинск : Б.и., 1981. — С 30-36.
164. Демиденко В. К. Психологические особенности учебной деятельности школьников и ее мотивации в процессе изучения истории: дис. ... доктора психол. наук / Демиденко Василий Куприянович. — Бердянск, 1983. — 385 с.
165. Демиденко В. К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / Демиденко В. К. — К. : Радянська школа, 1970. — 127 с.
166. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") // *Освіта*. — 1993. — № 44-45-46. — С. 2-10.
167. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // *Історія в школах України*. — 2004. — № 2. — С. 2-7.
168. Дёрнер Д. Логика неудачи / Д. Дёрнер. — М. : Смысл, 1997. — 243 с.
169. Десятов Д. Л. Методика використання пізнавальних завдань із застосуванням наочності у навчанні історії стародавнього світу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 "Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)" / Д. Л. Десятов. — К., 2010. — 20 с.
170. Десятов Д. Л. Практичні аспекти застосування методів критичного мислення на уроці історії / Десятов Д. Л. // *Історія та правознавство*. — 2007. — № 9 (109). — С. 5-11.
171. Десятов Д. Розвиток умінь та навичок критичного мислення у п'ятикласників / Дмитро Десятов // *Історія в школах України*. — 2007. — № 1. — С. 25-27.
172. Джемс У. Психология в беседах с учителями / Джемс У. — СПб. : Питер, 2001. — 160 с.
173. Джонстон Д. Психология / Джонстон Д. ; [пер. с англ. Л. М. Птицына]. — М. : ООО "Издательство АСТ" : ООО "Издательство Астрель", 2003. — XXVI, 493[9]с.
174. Доблаев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Доблаев Л. П. ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982. — 176 с.
175. Донской Г. М. Задания для самостоятельной работы по истории средних веков : [пособие для учителя] / Донской Г. М. — М. : Просвещение, 1987. — 126 с.
176. Донской Г. М. Задания для самостоятельной работы по новой истории: 9 кл. : [пособие для учителя] / Донской Г. М. — [2-е изд., доп. и перераб.]. — М. : Просвещение, 1987. — 126 с.
177. Дрейман П. М. Методика истории. Часть I (теоретическая) / П. М. Дрейман. — Рига : Б.и., 1915. — 76 с.
178. Дружинин В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. — М. : Наука, 1994. — 336 с.
179. Дружинин В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин // *Психологический журнал*. — 2005. — Т. 26, № 5. — С. 101-109.
180. Дружкова А. В. К вопросу о развитии мышления учащихся на уроке истории / Дружкова А. В. // *Преподавание истории в школе*. — 1957. — № 3. — С. 78-80.
181. Д'юї Д. Досвід і освіта / Джон Д'юї ; [пер. з англ. Марії Васильченко]. — Львів : Кальварія, 2003. — 84 с.
182. Д'юї Дж. Демократія і освіта / Джон Д'юї ; [пер. з англ.]. — Львів : Літопис, 2003. — 289 с.
183. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дьюи Дж. ; [пер. с англ. Н. М. Никольской] ; ред. Ю. С. Рассказова. — М. : Лабиринт, 1999. — 192 с.
184. Дьяченко В. К. Коллективно-групповые способы обучения / Дьяченко В. К. // *Педагогика*. — 1998. — № 2. — С. 43-45.

185. Дюге Д. Теоретическая и прикладная статистика / Дюге Д. ; [пер. с франц.]. — М. : Наука, 1972. — 384 с.
186. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті – 30-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 "Теорія та методика навчання історії та суспільствознавчих дисциплін" / О. М. Дятлова. — К., 2008. — 19 с.
187. Егоров Д. Н. Методика истории — курс, читанный на Московских женских курсах в 1915-16 уч. г. Издан по запискам слушательниц без просмотра автора / Д. Н. Егоров. — М. : Типография В. И. Воронова, 1916. — 174 с.
188. Елисеєва І. І. Логика прикладного статистического анализа / Елисеєва І. І., Рукавишников В. О. — М. : Финансы и статистика, 1982. — 192 с.
189. Євтодюк А. В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: дис. ... кандидата філос. наук : 09.00.03 / Євтодюк Антоніна Володимирівна. — К., 2002. — 198 с.
190. Журавлєв Д. Мотивация и проблемы в обучении / Дмитрий Журавлєв // Народное образование. — 2002. — № 9. — С. 123-130.
191. Журба Л. Теорія і практика проблемного навчання історії в старших класах загальноосвітньої школи / Лілія Журба // Історія в школах України. — 2007. — С. 11-14.
192. Заботин В. В. Этап усмотрения проблемы в обучении (В помощь учителю и студенту) / Заботин В. В. — Владимир : Владимирский государственный педагогический институт им. П. И. Лебедева-Полянского, 1973. — 187 с.
193. Загальна психологія : [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка, — К. : Форум, 2000. — 543 с.
194. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / Загашев И. О., Заир-Бек С. И. — СПб. : Издательство «Альянс «Дельта», 2003. — 284 с.
195. Загашев И. О. Учим детей критически мыслить / Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. — СПб. : Издательство «Альянс «Дельта» совм. с издательством "Речь", 2003. — 192 с.
196. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Загвязинский В., Атаханов Р. — [2-е изд.]. — М. : Издательский центр "Академия", 2005. — 208 с.
197. Загороднюк В. П. Філософсько-антропологічні аспекти творчості / Загороднюк В. П., Соловійов В. С. // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Житомир, 23-24 вересня 1997 р.). — Житомир : Журфонд, 1997. — С. 7-10.
198. Зайцев Г. Время педагогики здравосозидающей / Зайцев Г. // Народное образование. — 2002. — № 6. — С. 193-200.
199. Залесский Г. Е. Формирование приемов научной оценки явлений как путь изучения убеждений школьников / Залесский Г. Е. // Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников ; под ред. Н. А. Менчинской. — М. : Просвещение, 1968. — С. 152-207.
200. Запорожец Н. И. Развитие мышления школьников (IV—VIII классы) / Н. И. Запорожец // Преподавание истории в школе. — 1978. — № 1. — С. 65-75.
201. Запорожец Н. И. Развитие умений и навыков учащихся в процессе преподавания истории (IV—VIII классы) : [пособие для учителей] / Н. И. Запорожец. — М. : Просвещение, 1978. — 144 с.
202. Запорожец Н. И. Формирование мыслительных умений и навыков у школьников / Н. И. Запорожец // Формирование исторического мышления школьников ; [отв. ред. В. П. Беспечанский]. — Челябинск, 1974. — Выпуск 1. — С. 72-77.

203. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. — М. : Издательский центр "Академия", 2007. — 224 с.
204. Звягинцев Е. А. История в народной школе : методические заметки / Е. А. Звягинцев. — [3-е изд.]. — М. : Изд-во журнала "Народный учитель", 1919. — 63 с.
205. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Зимбардо Ф., Ляйппе М. — СПб. : Питер, 2001. — 448 с.
206. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / Зимняя И. А. — [изд. второе, доп., испр. и переаб.]. — М. : Логос, 2002. — 384 с.
207. Зинченко В. П. Возможны ли целостные представления о мышлении? / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 96-103.
208. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / Зинченко В. П. // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 2. — С. 18-44.
209. Зорина Л. Я. Системность — качество знаний / Зорина Л. Я. — М. : Знание, 1976. — 64 с.
210. Зоркина Н. В. Критическое мышление — мышление XXI в. / Зоркина Н. В. // Методичний вісник історичного факультету № 1. — Харків : Консум, 2002. — С. 77-82.
211. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / Зязюн І. А. — К.; Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім.Б.Хмельницького, 2008. — 608 с.
212. Иванов К. А. Очерки по методике истории / К. А. Иванов. — СПб. : Книгоиздательство Товарищества "Петроградский учебный магазин", 1917. — 190 с.
213. Иванов С. Комплексная система обучения / С. Иванов. — Курск: Б. и. — 35 с.
214. Иванова И. Н. О тенденциях развития современного образования / Иванова И. Н. // Инновации в образовании. — 2004. — № 3. — С. 5-23.
215. Ивин А. А. Искусство правильно мыслить : [кн. для учащихся ст. классов] / Ивин А. А. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Просвещение, 1990. — 240 с.
216. Ильенков Э. В. Философия и культура / Ильенков Э. В. — М. : Политиздат, 1991. — 464 с.
217. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Ильин Е. П. — СПб. : Издательство "Питер", 2000. — 512 с.
218. Ильясов Д. Ф. Проектирование педагогических теорий / Д. Ф. Ильясов // Педагогика. — 2004. — № 9. — С. 13-21.
219. Ильясов И. И. Новый взгляд на умственное развитие и развивающее обучение / И. И. Ильясов // Вопросы психологии. — 1996. — № 3. — С. 138-141.
220. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. — М. : Издательство московского университета, 1986. — 200 с.
221. Ильясов И. Критическое мышление: организация процесса обучения / Ильясов И. // Директор школы. — 1995. — № 2. — С. 50-55.
222. Ительсон Л. Б. Математические методы в педагогике и педагогической психологии / Ительсон Л. Б. — Вып. 1. — М., 1968. — 60 с.
223. Інтерактивні технології навчання / [Пометун О. І., Пироженко Л. В., Коберник Г. І., Роєнко Л. М., Баліцька Н. Г.]. — К. : Науковий світ, 2004. — 86 с.
224. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : [метод. посібник] / Благодійна організація "Вчителі за демократію та партнерство" / [Олена Пометун (авт.-уклад.), Лідія Пироженко (авт.-уклад.)]. — К. : А.П.Н., 2002. — 135 с.
225. Історія України. Всесвітня історія. 5-12 класи : [програми для загальноосвіт. навч. закл.] : затв. Міністерством освіти і науки України / В. С. Власов, Н. М. Гупан, П. Б. Полянський, О. І. Пометун, Г. М. Фрейман, Т. А. Балобушевич, К. О. Баханов,

- П. М. Котляров, О. П. Крижанівський, Т. В. Ладиченко, О. М. Майборода, С. О. Осмоловський, Н. Г. Подаляк, В. В. Ставнюк, С. О. Терно, О. М. Черевко. — К. ; Ірпінь : Перун, 2005. — 142 с.
226. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблема приемов умственной деятельности / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 376 с.
227. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М. : Просвещение, 1968. — 288 с.
228. Казакевич В. М. Информационный подход к методам обучения / Казакевич В. М. // Педагогика. — 1998. — № 6. — С. 43-47.
229. Казанская В. Г. Психология и педагогика. Краткий курс / Казанская В. Г. — СПб. : Питер, 2008. — 240 с.
230. Камалетдинова Е. В. Проблема синергетического подхода как современной методологической ориентации в образовании / Камалетдинова Е. В. // Инновации в образовании. — 2005. — № 3. — С. 44-49.
231. Каплунович И. Я. Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития / Каплунович И. Я. // Педагогика. — 2002. — № 10. — С. 37-44.
232. Каплунович И. Я. Понимание: диагностика и формирование / И. Я. Каплунович // Педагогика. — 2004. — № 9. — С. 42-52.
233. Карамзіна М. Ідеї української державності кінця ХІХ — початку ХХ ст. та їх відображення в шкільних підручниках / Марія Карамзіна // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 109-114.
234. Кареев Н. О школьном преподавании истории / Н. Кареев. — Петроград : Типография М. М. Стасюлевича, 1917. — 220 с.
235. Карстен П. Політична освіта у Федеративній Республіці Німеччині / Петер Карстен // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 308-312.
236. Катаев И. М. Новейшие течения в преподавании истории в средних и старших классах средней школы / И. М. Катаев // Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе. Сборник 2 ; под ред. И. М. Катаева. — М. : Наука, 1917. — С. 73-117.
237. Кемниц Е. К. О преподавании истории / Евгений Карлович Кемниц. — СПб. : Типография и литография И. Паульсона и К^о, 1863. — 14 с.
238. Киенко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Киенко-Романюк Лариса Анатоліївна. — К., 2007. — 235 с.
239. Киенко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Л. А. Киенко-Романюк. — К., 2007. — 20 с.
240. Кларин М. В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 12-18.
241. Климов В. Г. Информационные технологии в образовательном процессе на основе персональных компьютерных средств обучения / Климов В. Г. — 2007. Режим доступа до журналу: http://www.mgopu.ru/JOURNAL/13_klimov.doc
242. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Клустер Д. // М. : Русский язык. — 2002. — № 29. — С. 3. Режим доступа до журналу: <http://rus.1september.ru/2002/29/2.htm>

243. Кметь В. Б. Використання пізнавальних завдань і задач у пошуково-дослідницькій діяльності учнів / В. Б. Кметь // Історія та правознавство. — 2007. — № 14 (114). — С. 16-20.
244. Ковбасюк Т. Методичні прийоми використання писемних джерел у навчанні історії / Т. Ковбасюк // Історія в школах України. — 2009. — № 9. — С. 14-17.
245. Ковбасюк Т. Л. Методичні засади використання писемних історичних джерел у навчанні історії України учнів основної школи: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Ковбасюк Тетяна Леонідівна. — К., 2010. — 238 с.
246. Козлов С. А. Информирование и развитие в процессе обучения / Козлов С. А. // Педагогика. — 1998. — № 5. — С. 39-41.
247. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. — М. : ИКЦ "МарТ" ; Ростов н/Д : Издательский центр "МарТ", 2005. — 448 с.
248. Колесова О. П. Формування критичного мислення у майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. П. Колесова. — Запоріжжя, 2010. — 20 с.
249. Комаров В. Деякі актуальні питання розвитку методики навчання історії як науки (методологічний аспект) / Володимир Комаров // Історія в школах України. — 2000. — № 4. — С. 23-28.
250. Комаров В. Методика розвитку логічного мислення шестикласників на уроках історії стародавнього світу / Володимир Комаров // Історія в школах України. — 2009. — № 3. — С. 9-13.
251. Комаров В. Проблеми формування історичного мислення у процесі навчання (на прикладі теми "Післявоєнна відбудова і розвиток України в 1945 — початку 50-х років) / Володимир Комаров // Історія в школах України. — 2004. — № 5-6. — С. 24-25.
252. Комаров В. О. Методичні умови формування історичного мислення учнів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : 13.00.02 "Теорія та методика навчання історії" / В. О. Комаров — К., 1996. — 36 с.
253. Комаров В. О. Методичні умови формування історичного мислення учнів у процесі навчання: дис. ...доктора пед. наук : 13.00.02 / Комаров Володимир Олексійович. — Кривий Ріг, 1995. — 383 с.
254. Конаржевська В. І. Формування критичного мислення майбутніх офіцерів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В. І. Конаржевська. — Х., 2009. — 20 с.
255. Кондратов Р. Р. Содержание образования и воспитания как средства общения / Кондратов Р. Р. // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 84-96.
256. Коржуев А. В. Познавательные затруднения в учении школьников / Коржуев А. В. // Педагогика. — 2000. — № 1. — С. 27-32.
257. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л. // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 18-22.
258. Короткова М. В. Проблемные игры и познавательные задания на уроках средних веков / М. В. Короткова // Преподавание истории в школе. — 1991. — № 4. — С. 137-144.
259. Коротяев Б. И. Учение — процесс творческий : [кн. для учителя] / Б. И. Коротяев. — М. : Просвещение, 1989. — 159 с.

260. Коршунова Н. Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? / Н. Л. Коршунова // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 19-25.
261. Косма Т. В. Особливості розвитку мислення учнів молодших класів / Т. В. Косма. — К. : Радянська школа, 1956. — 118 с.
262. Костюк Г. С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития / Г. С. Костюк // Советская педагогика. — 1967. — № 1. — С. 24-27.
263. Котова О. А. Задания-задачи по обществознанию / О. А. Котова, Т. Е. Лискова // История и обществознание в школе. — 2004. — № 3. — С. 46-55.
264. Кочетов А. И. Педагогическое исследование : [учебное пособие для аспирантов, студентов дипломников и учителей] / Кочетов А. И. — Рязань, 1975. — 178 с.
265. Крайг Г. Психология развития / Крайг Грэйс Н. ; [пер. с англ.]. — [7 изд., междунар.]. — СПб. : Питер, 2000. — 992 с.
266. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров ; под ред. Д. П. Горского. — М. : Просвещение, 1991. — 208 с.
267. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі : [моногр.] / В. Г. Кремень. — [2-е вид.]. — К. : Т-во "Знання" України, 2010. — 520 с.
268. Кролюницкий А. Опыт методики элементарного курса истории / А. Кролюницкий. — М. : Типо-лит. Высочайше утвер. Товарищества И. Н. Кушнеревъ и К^о, 1890. — 377 с.
269. Кругликов-Гречаный Л. П. Методика истории / Л. П. Кругликов-Гречаный. — [изд. 6-е]. — К. : Прогресс, 1917. — 122 с.
270. Кругляк М. И. О развитии мышления учеников V класса на уроках истории / Кругляк М. И. // Психология усвоения истории учащимися ; под ред. А. З. Редько. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 61-100.
271. Кругляк М. И. О приемах активизации мышления учащихся V—VII классов / Кругляк М. И. // Преподавание истории в школе. — 1959. — № 2. — С. 58-66.
272. Кругляк М. И. Развивать мышление учащихся / М. И. Кругляк // Преподавание истории в школе. — 1973. — № 4. — С. 98-104.
273. Крыжановская Л. М. Психология мышления / Крыжановская Л. М. — М. : "Психолог", 1996. — 344 с.
274. Крысько В. Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии / Крысько В. Г. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 368 с.
275. Кудрявцев А. С. Типичные искажения мышления / А. С. Кудрявцев // Инновации в образовании. — 2004. — № 2. — С. 104-110.
276. Кудрявцев А. С. Что значит "грамотно" мыслить / А. С. Кудрявцев // Инновации в образовании. — 2003. — № 4. — С. 32-37.
277. Кудрявцев Б. М. Статистические методы исследования в практике / Б. М. Кудрявцев. — Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1979. — 88 с.
278. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Кудрявцев В. Т. — М. : Знание, 1991. — 80 с.
279. Кузь В. Г. Освіта і школа ХХІ століття / В. Г. Кузь // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 2. — С. 143-149.
280. Кулжинский Я. С. Опыт методики систематического курса истории / Я. С. Кулжинский. — Звенигородка : Тип. Юдицкого, 1913. — 196 с.
281. Кульчицький С. Державний стандарт освіти й вимоги до нового покоління підручників з історії / Станіслав Кульчицький // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 227-232.
282. Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но — природосообразная / Кумарин В. // Народное образование. — 1997. — № 5. — С. 10-20.
283. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; [пер. с англ.] / [сост. В. Ю. Кузнецов]. — М. : "Издательство АСТ", 2002. — 608 с.

284. Курганов Г. А. Логические законы мышления : [стенограмма публичной лекции, прочит. 20-го авг. 1947 г. в Ленинграде] / Курганов Г. А. — Ленинград : Лениздат, 1947. — 20 с.
285. Курилів В. Методика викладання історії : [навч. посібник] / Валентина Курилів. — Львів; Торонто : Світ, 2003. — 248 с.
286. Курилів В. І. Розвиваючи навички творчого мислення / Курилів В. І. // Історія та правознавство. — 2004. — № 6 (10). — С. 2-5.
287. Курилів В. І. Навчання критичного мислення / Курилів В. І. // Історія та правознавство. — 2004. — № 1 (5). — С. 2-5.
288. Кучеренко Т. А. Інновації як умова ефективної організації навчально-виховного процесу у сучасній школі / Кучеренко Т. А., Смирнова М. Є., Маклюкіна О. В. // Відкритий урок. — 2003. — № 7-8. — С. 33-37.
289. Лазукова Н. Н. Учимся приобретать и осмыслять знания / Лазукова Н. Н., Кузин Д. В. — СПб. : ООО "КОРОНА принт", 1999. — 96 с.
290. Ламовицкий С. Ф. Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории / С. Ф. Ламовицкий. — Казань : Типография Императорского Университета, 1891. — 204 с.
291. Ламперти Дж. Вероятность / Ламперти Джон ; [пер.с англ.] — М. : Наука, 1973. — 183 с.
292. Ланда Л. Н. Умение думать. Как ему учить? / Ланда Л. Н. — М. : Знание, 1975. — 64 с.
293. Лебедева И. П. Математическое моделирование в педагогическом исследовании / И. П. Лебедева // Педагогика. — 2002. — № 10. — С. 28-36.
294. Левітас Ф. Л. Методика викладання історії : [посібник для вчителя] / Левітас Ф. Л., Салата О. О. — Х. : Вид. група "Основа", 2006. — 96 с.
295. Левітас Ф. Л. Методика викладання історії : [практикум для вчителя] / Левітас Ф. Л., Салата О. О. — Х. : Вид. група "Основа", 2007. — 112 с.
296. Лекторский В. А. Теория познания / Лекторский В. А. // Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др.]. — [2-е изд.]. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с. — С. 650-652.
297. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983— . — Т. 2. — 1983. — 320 с.
298. Леонтьев А. Н. Мышление / А. Н. Леонтьев // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 356-368.
299. Лернер И. Я. Задания для самостоятельной работы по истории СССР: 8 кл. : [пособие для учителя] / Лернер И. Я. — М. : Просвещение, 1988. — 111 с.
300. Лернер И. Я. Зачем учителю дидактика? / Лернер И. Я. // Народное образование. — 1990. — № 12. — С. 74-83.
301. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / Лернер И. Я. — М. : Знание, 1978. — 48 с.
302. Лернер И. Я. Опыт применения познавательных задач в V классе / Лернер И. Я. // Преподавание истории в школе. — 1967. — № 1. — С. 41-52.
303. Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории (материалы к опытной работе учителей) / Лернер И. Я. — М. : Просвещение, 1968. — 94 с.
304. Лернер И. Я. Построение исследования познавательных задач в гуманитарных дисциплинах // Новые исследования в педагогических науках. — М. : Просвещение, 1968. — Вып. 12. — С. 7-13.
305. Лернер И. Я. Проблемное обучение / Лернер И. Я. — М. : Знание, 1974. — 64 с.
306. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / Лернер И. Я. // Педагогика. — 1996. — № 2. — С. 7-11.

307. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : [пособие для учителей] / Лернер И. Я. — М. : Просвещение, 1982. — 191 с.
308. Лернер И. Я. Факторы сложности познавательных задач / И. Я. Лернер // Новые исследования в педагогических науках ; [ответ. ред. М. Н. Скаткин]. — М. : Педагогика, 1970. — С. 86-92.
309. Лещинський О. П. Образ науки і засади конструювання змісту навчального предмета / О. П. Лещинський // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 3. — С. 29-36.
310. Линдсей Г. Творческое и критическое мышление / Г. Линдсей, К. С. Халл, Р. Ф. Томсон // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 445-449.
311. Линдсей П. Анализ процесса решения задач / П. Линдсей, Д. Норманн // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 449-459.
312. Липман М. Рефлексивная модель практики образования / Липман М. // *Lipman M. Thinking in Education.* — Cambridge, 1991. — P. 7-25. — Режим доступу до праці: <http://www.philosophy.ru/iphras/library/deti/ch2.html>
313. Лихарева Н. И. Из истории педагогической мысли. Вопросы методики истории в России XVIII века / Н. И. Лихарева. — СПб. : Б.и., 1911. — 34 с.
314. Лихолетов В. В. Свернутая модель законов развития систем / В. В. Лихолетов // Педагогика. — 2002. — № 6. — С. 35-39.
315. Липман М. Критичне мислення: чим воно може бути? // Вісник програм шкільних обмінів. — 2006. — № 27. — С. 17-23.
316. Ломако Л. И. Формирование оценочных умений у подростков в обучении: (на материале предметов гуманитарного цикла): дис. ...кандидата пед. наук : 13.00.01 / Ломако Людмила Ильинична. — К., 1992. — 180 с.
317. Лоу-Беер Э. Совет Европы и История в школе / Лоу-Беер Э. — Страсбург : Совет Европы, 1997. — 95 с.
318. Лук А. Н. Учить мыслить / Лук А. Н. — М. : Знание, 1975. — 96 с.
319. Лурия А. Р. Ум мнемониста / А. Р. Лурия // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 470-475.
320. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : [навчальний посібник] / Лутай В. С. — К. : Центр "Магістр-S" творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.
321. Лушин П. В. Психология личностного изменения / Лушин П. В. — Кировоград, 2002. — 352 с.
322. Макаренко В. М. Урок математики в сучасних технологіях: теорія і практика. Розвиток критичного мислення. Модульне навчання : [навч.-метод. посібник] / Макаренко В. М., Волобуєва Л. М. — Х. : Основа, 2007. — 125 с.
323. Максименко С. Д. Мислення // Загальна психологія : [підручник для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчук, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко ; за загальною ред. акад. С. Д. Максименка. — К. : Форум, 2000. — С. 202-217.
324. Маланов С. В. Психологические механизмы теоретического мышления: теория в науке и учебной деятельности : [монография] / Маланов С. В. / Мар. гос. ун-т. — Йошкар-Ола. — 2001. — 260 с.
325. Малькова З. А. Джон Дьюи — философ и педагог-реформатор / Малькова З. А. // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 95-104.
326. Малькова З. А. Разорванное образовательное пространство / Малькова З. А. // Педагогика. — 1999. — № 5. — С. 103-110.
327. Марковин Н. И. О задачах и способах преподавания истории / Н. И. Марковин. — С.-Петербург : Паровая тип. А. Л. Трунова, 1901. — 23 с.
328. Мартин Д. Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики / Мартин Д. — СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. — 480 с.

329. Марченко О. Г. Педагогічні умови формування критичного мислення курсантів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах: дис. ... кандидатка пед. наук: 13.00.04 / Марченко Ольга Геннадіївна. — Х., 2005. — 251 с.
330. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів / О. Г. Марченко. — Харків : вид. група "Основа" : "Триада +", 2007. — 160 с.
331. Матвієць С. Розвиток критичного мислення в контексті компетентнісно орієнтованого навчання / Світлана Матвієць // Історія України. — 2009. — № 10 (602). — С. 10-13.
332. Матюшкин А. М. Мышление как продуктивный процесс совместного решения проблемных ситуаций / Матюшкин А. М. // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29, № 2. — С. 124-129.
333. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А. М. — М. : Педагогика, 1972. — 168 с.
334. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : [книга для учителя] / М. И. Махмутов. — М. : Просвещение, 1977. — 240 с.
335. Машіка В. До первісних джерел (Навчальний брейн-ринг), Всесвітня історія. 6 клас / В. Машіка // Історія в школах України. — 2004. — № 5. — С. 27-28.
336. Мелешко Т. К. Континуально-генетическая теория А. В. Брушлинского: рождение идеи / Т. К. Мелешко // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 4. — С. 98-104.
337. Мелхорн Г. Гениями не рождаются: общество и способности человека : [кн. для учителя] / Мелхорн Г., Мелхорн Х.-Г. — [пер. с нем.]. — М. : Просвещение, 1989. — 160 с.
338. Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі / Л. Г. Мельник. — К. : Вища школа, 1974. — 224 с.
339. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : [избранные психологические труды] / Н. А. Менчинская. — М. : Педагогика, 1989. — 224 с.
340. Методика обучения истории в средней школе : [пособие для учителей] : в 2-х ч. / [отв. ред. Ф. П. Коровкин]. — М. : Просвещение, 1978—. — Ч. 1. — 1978. — 288 с.
341. Методика обучения истории в средней школе : [пособие для учителей] : в 2-х ч. / [отв. ред. Н. Г. Дайри]. — М. : Просвещение, 1978—. — Ч. 2. — 1978. — 239 с.
342. Методика обучения истории древнего мира и средних веков в V-VI классах : [пособие для учителей] ; под ред. Ф. П. Коровкина и Н. И. Запорожец. — М. : Просвещение, 1970. — 400 с.
343. Методика преподавания истории в средней школе : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2108 "История"] / С. А. Ежова, И. М. Лебедева, А. В. Дружкова и др. — М. : Просвещение, 1986. — 272 с.
344. Методика преподавания обществознания в школе : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] ; под ред. Л. Н. Боголюбова. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 304 с.
345. Метцінг Г. К. Соціалістичне минуле в німецьких підручниках — до питання про вивчення непрості теми / Гайке Кристина Метцінг // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 291-307.
346. Ми — громадяни України : [метод. посіб. з курсу громад. освіти 9 (10) кл. серед. загальноосвіт. навч. закл.] / О. Пометун, І. Ігнатова, І. Костюк, П. Кендзьор ; за заг. ред. О. Пометун. — К. : А. П. Н., 2002. — 140 с.
347. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии / Милграм С. — СПб. : Питер, 2000. — 336 с.
348. Миллер С. Психология развития: методы исследования / Миллер С. — СПб. : Питер, 2002. — 464 с.

349. Милорадова Н. Г. Психология и педагогика : [учебн. пособие] : В 3 кн. / Милорадова Н. Г. — [2-е изд., испр. и доп.]. — Жуковский : МИМ ЛИНК, 2000— . — Кн. 2 : На пути к продуктивному мышлению. — 2000. — 105 с.
350. Мироненко И. А. Проблемы интеграции психологического знания в современных педагогических исследованиях / Мироненко И. А. // Педагогика. — 2004. — № 5. — С. 12-21.
351. Мирошниченко В. О. Методика застосування проектної технології у процесі навчання історії в 10-му класі: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Мирошниченко Володимир Олександрович. — К., 2010. — 200 с.
352. Мисан В. Багатоперспективність як засіб та метод у навчанні шкільного курсу історії України / Віктор Мисан // Історія в школах України. — 2009. — № 9. — С. 3-7.
353. Мисан В. Багатоперспективність як форма в змісті шкільного курсу історії України / Віктор Мисан // Історія в школах України. — 2009. — № 1-2. — С. 9-13.
354. Митропольский А. К. Техника статистических вычислений / Митропольский А. К. — [2-е изд.]. — М. : Наука, 1971. — 576 с.
355. Митюшин А. А. Рефлексия / Митюшин А. А. // Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др.]. — [2-е изд.]. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — С. 555-556.
356. Михайлів Т. В. Розвиток критичного мислення учнів в контексті компетентнісно орієнтованого навчання історії / Михайлів Т. В. // Історія та правознавство. — 2009. — № 19-21 (191-193). — С. 4-29.
357. Михайлов Ф. Т. Эмпирическое и диалектическое понимание личности / Михайлов Ф. Т. // Философско-психологические проблемы развития образования ; под ред. В. В. Давыдова / Российская Академия образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 22-34.
358. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. — М. : Красанд, 2010. — 218 с.
359. Мокрогуз О. Навчити "прочитувати фотографії" (3 досвіду інтерпретації візуальних архівних матеріалів у шкільному курсі історії) / О. Мокрогуз // Історія в школах України. — 2004. — № 8. — С. 22-31.
360. Монахов В. М. Проектирование современной модели дистанционного образования / Монахов В. М. // Педагогика. — 2004. — № 6. — С. 11-20.
361. Мороз П. Методика розвитку в школярів уміння бачити проблеми (на матеріалі історії стародавнього світу) / Петро Мороз // Історія в школах України. — 2008. — № 11-12. — С. 15-20.
362. Мороз П. Проблемне навчання та дослідницькі методи на уроках історії / Петро Мороз // Історія в школах України. — 2006. — № 10. — С. 16-23.
363. Мороз П. Теоретичні засади розвитку вмінь бачити проблеми на уроках історії / Петро Мороз // Історія в школах України. — 2008. — № 9. — С. 11-15.
364. Мостеллер Ф. Вероятность / Мостеллер Ф., Рурке Р., Томас Дж. — М. : Мир, 1969. — 433 с.
365. Мудров В. И. Методы обработки измерений: квазиправдоподобные оценки / В. И. Мудров, В. Л. Кушко. — [2-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Радио и связь, 1983. — 304 с.
366. Муканов М. М. Основные идеи и понятия программированного обучения (из цикла лекций, прочитанных для студентов педвуза) / Муканов М. М. ; под общ. ред. В. А. Поцелуйко. — Алма-Ата : Казахский педагогический институт им. Абая, 1973. — 203 с.
367. Мур Л. П. Вы умнее, чем вы думаете / Мур Л. П. ; [пер. с англ.]. — [2-е изд.]. — Минск : ООО "Попурри", 2003. — 288 с.

368. Мурашковский Ю. Алгоритм синтеза творческих задач / Ю. Мурашковский // Педагогическая техника. — 2004. — № 3. — С. 3-9.
369. Мышление школьника : [сборник статей / отв. ред. проф. М. Н. Шардаков]. — Ленинград : Б. и., 1954. — 242 с.
370. Нагієвич В. О. Формування логічного та критичного мислення при вивченні теми "Українські землі в II пол. XVIII ст. Ліквідація Російською імперією української державності" / Нагієвич В. О. // Історія та правознавство. — 2004. — № 9 (13). — С. 2-7; № 10 (14). — С. 4-5.
371. Надлер Дж. Мышление прорыва / Надлер Дж., Хибино Ш. ; [пер. с англ. С. И. Ананин]. — Минск : Попури, 1999. — 496 с.
372. Настольная книга учителя истории / [сост. Т. И. Тюляева]. — М. : ООО "Издательство АСТ" : ООО "Издательство Астрель", 2003. — 523 с.
373. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — № 33. — С. 4-6.
374. Немов Р. С. Психология : в 3-х кн. : [учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Р. С. Немов. — [4-е изд.]. — М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. — Кн. 2. : Психология образования. — 2006. — 606 с.
375. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах : [учеб. пособие для вузов] / О. В. Нестерова. — М. : Айрис-пресс, 2006. — 112 с.
376. Никифоров Д. Н. Наглядность в преподавании истории / Д. Н. Никифоров. — М. : Издательство "Просвещение", 1964. — 174 с.
377. Никольский Н. О применении источников при преподавании древней истории / Н. Никольский // Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе. Сборник 2 ; под ред. И. М. Катаева. — М. : Наука, 1917. — С. 189-200.
378. Новикова Л. И. "Воспитательное пространство" как открытая система / Л. И. Новикова, М. В. Соколовский // Общественные науки и современность. — 1998. — № 1. — С. 132-143.
379. Новиков А. М. Количество и качество педагогических диссертаций в России / А. М. Новиков // Педагогика. — 2004. — № 6. — С. 50-57.
380. Ноель-Цигульська Т. Про критичне мислення. — К., 2000. — Режим доступу до праці: <http://noelrt.com/?p=734>.
381. Ноэль-Цигульская Т. Ф. О критическом мышлении. — К., 2000. — Режим доступу до праці: // <http://noelrt.com/?p=266>.
382. Нуритдинова М. С. Направленность педагогического процесса на развитие самостоятельности мышления и творчества старшеклассников (на примере школ Республики Таджикистан) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика" / М. С. Нуритдинова. — Душанбе, 2000. — 25 с.
383. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Образцов П. И. — СПб. : Питер, 2004. — 268 с.
384. Общая психология : [учеб. пособие для студентов пед. институтов] / [В. В. Богословский, А. А. Степанов, А. Д. Виноградова и др. ; под ред. В. В. Богословского и др.]. — [3-е изд., перераб. и доп.]. — М. : Просвещение, 1981. — 383 с.
385. Огнев'юк В. О. Осягнення освіти: підсумки ХХ століття / В. О. Огнев'юк. — К. : Навчальна книга, 2003. — 112 с.
386. Олешков М. Ю. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования / Олешков М. Ю. // Педагогика. — 2004. — № 6. — С. 31-38.
387. Олійник Т. О. Критичне мислення у вищій школі // Зб. наук. праць "Науковий вісник. Серія "Філософія". — Вип.11. — Х.: ОВС, 2002. — С.70-71.
388. Орлов В. И. Активность и самостоятельность учащихся / В. И. Орлов // Педагогика. — 1998. — № 3. — С. 44-48.

389. Осадчук Б. На перехрестях часів / Богдан Осадчук // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 11-14.
390. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. — К. : А.С.К., 2002. — 255 с.
391. Островський В. Технологія розвитку критичного мислення у процесі вивчення шкільного курсу історії / Валерій Островський // Історія України. — 2008. — № 18 (562). — С. 6-7; № 19 (563). — С. 9-12; № 33-34 (577-578). — С. 4-6; № 37 (581). — С. 13-15.
392. Павлов И. П. Рефлекс свободы / Павлов И. П. — СПб. : Питер, 2001. — 432 с.
393. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / Паламарчук В. Ф. — [2-е изд., доп. и перераб.]. — М. : Просвещение, 1987. — 208 с.
394. Пандель Г-Ю. Чи потребує історія міфів? Міфи: форма колективної пам'яті чи можливість для зловживань? / Ганс-Юрген Пандель // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 151-167.
395. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
396. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи / Пейперт С. — М. : Педагогика, 1989. — 224 с.
397. Пенроуз Р. Новый ум короля: О компьютерах, мышлении и законах физики / Пенроуз Р. ; [пер. с англ.] ; общ. ред. В. О. Малышенко. — М. : Едиториал УРСС, 2003. — 384 с.
398. Перминова Л. М. Логико-дидактический подход к обучению / Л. М. Перминова // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 18-25.
399. Песоцкий Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю. С. Песоцкий // Педагогика. — 2002. — № 5. — С. 26-35.
400. Петров И. И. Историческая подготовка / И. И. Петров. — Харьков : Типография М. Зильберберга, 1881. — 31 с.
401. Петров О. М. Стратегія пошуку рішення задач як фактор розвитку теоретичного мислення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О. М. Петров. — Харків, 1996. — 24 с.
402. Петров Ю. А. Общая методология мышления / Петров Ю. А., Захарова А. А. — М. : Компания Спутник+, 2001. — 43 с.
403. Петрова Е. И. Развитие мышления учащихся в процессе обучения. — Свердловск : 5-я тип. треста «Полиграфкнига», 1947. — 20 с.
404. Петунин О. В. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике / Петунин О. В. // Инновации в образовании. — 2004. — № 6. — С. 62-77.
405. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидкасистый П. И., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. — М. : Педагогическое общество России, 1999. — 354 с.
406. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагогика, 1984. — 184 с.
407. Пирогова О. В. Моделирование в образовании // Инновации в образовании. — 2004. — № 5. — С. 36-40.
408. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Підласий І. П. — К. : Україна, 1998. — 343 с.

409. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. — М. : Владос, 1999— .— Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. — 1999. — 576 с.
410. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учебник для студ. вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. — М. : Владос, 1999— .— Кн. 2 : Процесс воспитания. — 1999. — 256 с.
411. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам ; [под ред. И. Я. Лернера]. — М. : Педагогика, 1972. — 240 с.
412. Покотило Н. П. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории / Н. П. Покотило. — С.-Петербург : Издание И. В. Казначеева, 1912. — 457 с.
413. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. — М. : Педагогика, 1987. — 144 с.
414. Пометун Е. И. Проблемы развития школьного исторического образования в Украине в XX веке: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / 13.00.02 / Пометун Елена Ивановна. — К., 1996. — 443 с.
415. Пометун О. Забезпечити формування предметної історичної та громадянської компетентності учнів / Олена Пометун // Історія в школах України. — 2008. — № 7-8. — С. 3-6.
416. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. — 2007. — № 6. — С. 3-12.
417. Пометун О. Методика навчання історії в школі : [посібник] / Пометун Олена Іванівна, Фрейман Григорій Ошеревич. — К. : Генеза, 2009. — 327 с.
418. Пометун О. Нові підходи до відбору та структурування змісту сучасної історичної освіти / О. Пометун, Г. Фрейман // Історія в школах України. — 2000. — № 1. — С. 2-7.
419. Пометун О. Практичне право : [методичний посібник з курсу 8 (9) класу] / Пометун О., Ремех Т., Гейко І. ; за ред. О. І. Пометун. — К. : Інститут громадянського суспільства, 2001. — 136 с.
420. Пометун О. Формування громадянської компетентності старшокласників у процесі навчання історії / Пометун О., Гупан Н. // Історія в школах України. — 2008. — № 4. — С. 3-10.
421. Пометун О. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором "Права людини" / Олена Пометун // Історія в школах України. — 2008. — № 9. — С. 5-7.
422. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. — К. : Б.в., 2007. — 144 с.
423. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. — К. : Генеза, 2006. — 328 с.
424. Пометун О. І. Передмова до українського видання // Технології розвитку критичного мислення учнів / [Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; наук. ред., передм. О. І. Пометун]. — К. : Вид-во "Плеяди", 2006. — С. 7-9.
425. Пометун О. І. Проблеми розвитку шкільної історичної освіти в Україні в XX столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" ; 13.00.02 "Методика навчання (історія)" / Пометун Олена Іванівна. — К., 1996. — 51 с.
426. Пометун О. І. Соціоантропоцентричний підхід як основа для формування змісту шкільних історичних курсів / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 2. — С. 43-50.
427. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібн.] / Пометун О. І., Пироженко Л. В. ; заг. ред. О. І. Пометун. — К. : А.С.К., 2006. — 192 с.

428. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. — М. : Просвещение, 1967. — 264 с.
429. Пономарев Я. А. О понятии "психологический механизм решения творческих задач" / Пономарев Я. А. // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17, № 6. — С. 19-29.
430. Пономарев Я. А. Психология творчества / Пономарев Я. А. — М. : Изд-во "Наука", 1976. — 304 с.
431. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. — М. : Педагогика, 1976. — 280 с.
432. Попков В. А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования / Попков В. А., Коржув А. В., Рязанова Е. Л. — М. : Изд-во МГУ, 2001. — 168 с.
433. Поспелов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Поспелов Н. Н., Поспелов И. Н. — М. : Педагогика, 1989. — 152 с.
434. Практикум по развитию критического мышления : [учебник для студентов] / [Евдокимов В. И., Олейник Т. А., Горькова А., Микитюк М. В.]. — Харьков: Торнадо, 2002. — 144 с.
435. Пригожин И. Время. Хаос. Квант: К решению парадокса времени / Пригожин И., Стенгерс И. ; [пер. с англ.]. — [изд. 5, стереот.]. — М. : УРСС, 2003. — 240 с.
436. Пригожин И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы / Пригожин И. — Ижевск : НИЦ "Регулярная и хаотичная динамика", 2000. — 208 с.
437. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Пригожин И., Стенгерс И. ; [пер. с англ.] ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. — М. : Прогресс, 1986. — 432 с.
438. Приходько А. С. Форми навчання історії у вітчизняній школі ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 "Теорія та методика навчання історії" / А.С. Приходько. — К., 2006. — 20 с.
439. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Історія України. 5-11 класи ; Всесвітня історія. 6-11 класи / Міністерство освіти і науки України. Головне управління змісту освіти / В. Власов (підгот.). — К. : Шкільний світ, 2001. — 86 с.
440. Проект стратегии ЕЭК ООН в области образования в интересах устойчивого развития (Добавление) / Организация Объединенных Наций. Экономический и Социальный Совет / СЕР/АС.13/2004/8/Add.2. — ООН, 19 May 2004. — 14 p.
441. Профілактика психологічного насильства і маніпулювання свідомістю та розвиток критичного мислення в молодіжному середовищі : матеріали міжнар. наук.-практ. конф., (м. Київ, 27-28 травня 2004 р.) / АПН України; Інститут соціальної та політичної психології ; Громадська організація "Спілка захисту сім'ї та особистості" ; Київський міський педагогічний ун-т ім. Б.Д.Грінченка ; Український центр політичного менеджменту / М. М. Слюсаревський (голов.ред.). — К. : Український центр політичного менеджменту, 2005. — 320 с.
442. Прядехо А. А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся / Прядехо А. А. // Педагогика. — 2002. — № 3. — С. 8-15.
443. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. — [2-е изд.]. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
444. Психология и педагогика : [учебное пособие для вузов] / [составитель и отв. редактор А. А. Радугин ; научный редактор Е. А. Коротков]. — М. : Центр, 1999. — 256 с.
445. Психолого-педагогический словарь / [сост. Рапацевич Е. С.]. — Минск : "Соврем. Слово", 2006. — 928 с.
446. Пунский В. О. Формирование приемов логического мышления / В. О. Пунский // Преподавание истории в школе. — 1983. — № 5. — С. 39-44.
447. Пустовіт Г. П. Психолого-педагогічний аспект взаємодії особистості з навколишнім середовищем / Г. П. Пустовіт // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 3. — С. 53-59.

448. Развитие познавательных возможностей учащихся при обучении истории : [сборник трудов]. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1974. — 262 с.
449. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Райс Ф. — СПб. : Питер, 2000. — 656 с.
450. Рапаєва М. В. Методи навчання історії у вітчизняній школі другої половини ХІХ — початку ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 "Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)" / М. В. Рапаєва. — К., 2007. — 20 с.
451. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / Реан А. А., Коломинский Я. Л. — СПб. : Питер, 2000. — 416 с.
452. Редько А. З. Психологические особенности усвоения истории учащимися IV—VIII классов / Редько А. З. // Психология усвоения истории учащимися ; под ред. А. З. Редько. — М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. — С. 7-60.
453. Рекомендація Res (2001) 15 про викладання історії в двадцять першому столітті в Європі / Рада Європи. Комітет міністрів (ухвалена Комітетом міністрів 31 жовтня 2001 року на 771-ому засіданні заступників міністрів). — Страсбург : Рада Європи, 2001. — 12 с.
454. Решетова З. А. Организация деятельности усвоения и развитие учащегося / Решетова З. А. // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 70-78.
455. Решетова З. А. Системный тип ориентировки в предмете и эвристические возможности учащихся / З. А. Решетова, Ю. А. Самоненко // Вестник МГУ. — Серия 14. "Психология". — 1982. — № 1. — С. 20-29.
456. Роговенко М. М. Розвиток творчих здібностей учнів 10–11 класів у процесі навчання історії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.02 "Теорія та методика навчання історії" / М. М. Роговенко — К., 2006. — 20 с.
457. Рожкова О. Ф. Развитие творческой активности старшеклассников в процессе изучения общественных дисциплин : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теория и история педагогики" / О. Ф. Рожкова. — Казань, 1993. — 18 с.
458. Романенко М. І. Філософія освіти: історія і сучасність / Романенко Михайло Ілліч. — Д. : Промінь, 2001. — 178 с.
459. Романовский В. Е. Заметки о преподавании истории / В. Е. Романовский. — Тифлис : Издание книжного магазина Л. Б. Хиддекель, 1905. — 100 с.
460. Рошен С. Новшества по-французски: выводы и уроки из опыта / Серж Рошен, Франсуа Луи // Директор школы. — 1996. — № 1. — С. 60-67.
461. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
462. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С. Л. — М. : Изд-во АН СССР. — 1958. — 147 с.
463. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. — СПб. : 2001. — 720 с.
464. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / Рубцов В. В. // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 49-59.
465. Савинов А. В. Логические законы мышления : автореферат дисс., представл. на соискание учен. степени докт. философ. наук / А. В. Савинов. — Калинин-Москва, 1953. — 84 с.
466. Савова Д. Первоначальная местная подготовка преподавателей истории в европейских странах в период демократических преобразований : [доклад] / Савова Д. — Страсбург : Совет Европы, 1997. — 55 с.

467. Салата О. Від подиву — до мислення (Ігрова технологія моделювання як метод інтеграції знань учнів) / О. Салата // Історія в школах України. — 2004. — № 8. — С. 31-33.
468. Самардак М. М. Критичність у контексті матеріального й духовного перетворення дійсності / Самардак М. М. // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Житомир, 23-24 вересня 1997 р.). — Житомир : Журфонд, 1997. — С. 45-47.
469. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Самарин Ю. А. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 504 с.
470. Саранцев Г. И. Методика преподавания: предмет, проблематика, связь с педагогикой / Саранцев Г. И. // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 27-31.
471. Саранцев Г. И. Метод обучения как категория методики преподавания / Саранцев Г. И. // Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 28-34.
472. Саранцев Г. И. Методология предметных методик обучения / Саранцев Г. И. // Педагогика. — 2000. — № 8. — С. 16-23.
473. Саранцев Г. И. Теория, методика и технология обучения / Г. И. Саранцев // Педагогика. — 1999. — № 1. — С.19-24.
474. Саранцев Г. И. Укрупнение дидактических единиц состояние проблемы / Саранцев Г. И., Миганова Е. Ю. // Педагогика. — 2002. — № 3. — С. 30-35.
475. Селевко Г. К. Научи себя учиться / Селевко Г. К., Маркова Н. Н., Левина О. Г. — М. : Народное образование, 2001. — 192 с.
476. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Селевко Г. К. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
477. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — М. : НИИ школьных технологий, 2006.— Т. 1 — 2006. — 816 с.
478. Семенов В. И. Современные вопросы теории исторического знания в связи с задачами методики истории и состоянием нашей учебной исторической литературы / Семенов В. И. — Петроград : Типография Стасюлевича, 1915. — 60 с.
479. Сергеев И. Как реализовать компетентностный подход в обучении / И. Сергеев // История и обществознание в школе. — 2004. — № 3. — С. 29-39.
480. Сергиенко Е. А. Современное состояние исследований когнитивных процессов / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23, № 2. — С. 19-35.
481. Сеченов И. М. Элементы мысли / Сеченов И. М. — СПб. : Питер, 2001. — 416 с.
482. Сивоцький А. Нові методи стратегічного мислення / Адріян Сивоцький. — К. : Вид. дім "КМ Академія", 2002. — 43 с.
483. Симонов П. В. Мотивированный мозг / П. В. Симонов — М. : Наука, 1987. — 238 с.
484. Сингалевич С. П. О новых руководствах по методике истории / С. П. Сингалевич. — Казань : Типо-литография Императорского Университета, 1913. — 16 с.
485. Сингалевич С. П. Среднешкольное и университетское преподавание истории. Глава из методики истории / С. П. Сингалевич. — [3-е изд., перераб.]. — Казань : издание книжного магазина М. А. Голубева, 1918. — 20 с.
486. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Скалкова Я. и др. ; [пер. с чешск.]. — М. : Педагогика, 1989. — 219 с.
487. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: (в помощь начинающему исследователю) / Скаткин М. Н. — М. : Педагогика, 1986. — 152 с.
488. Скрипкін І. М. Розвиток логічного мислення учнів на уроках історії та суспільствознавства (з досвіду роботи) / Скрипкін І. М. — К. : Радянська школа, 1977. — 103 с.
489. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. — Минск : Харвест, 1997. — 800 с.

490. Солдатова О. Н. Развитие мышления учащихся на уроках истории / О. Н. Солдатова // Преподавание истории в школе. — 2000. — № 9. — С. 39-42.
491. Соловар В. Послідовність роботи в школі і технікумі з розвитку мислення на уроках історії / Валентина Соловар // Історія в школах України. — 2000. — № 1. — С. 37-38.
492. Солсо Р. Когнитивная психология / Солсо Р. — СПб. : Питер, 2002. — 592 с.
493. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / Сорокин П. А. ; [пер. с англ.] ; [общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов]. — М. : Политиздат, 1992. — 543 с.
494. Сорос Дж. Утвердження демократії / Сорос Джордж ; [пер. з англ. О. Коваленка]. — К. : Основи, 1994. — 224 с.
495. Сотніченко В. Проблема створення форми знань при вивченні історії в школі / В. Сотніченко // Історія в школі. — 1999. — № 10. — С. 20-26.
496. Сотніченко В. Структурування знання при вивченні історії в школі / В. Сотніченко // Історія в школі. — 1998. — № 10. — С. 10-13.
497. Сотніченко В. Формування історичного мислення: квантитативний та квалітативний аспекти / В. Сотніченко // Історія в школі. — 1999. — № 11. — С. 11-13.
498. Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэрн, Д. Бирн, Б. Джонсон. — [4-е изд.]. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
499. Социологический справочник / [под общей ред. В. И. Воловича]. — К. : Политиздат Украины, 1990. — 382 с.
500. Спиридонов В. Ф. Психология мышления: решение задач и проблем : [учебное пособие] / В. Ф. Спиридонов. — М. : Генезис, 2006. — 319 с.
501. Стіл Д. Методична система "Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів": Підготовлено для проекту "Читання та письмо для розвитку критичного мислення" / Стіл Д., Мередіт К., Темпл Ч. — К. : Міленіум, 2001. — 104 с.
502. Стіл Д. Методична система "Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів": Підготовлено для проекту "Читання та письмо для розвитку критичного мислення" / Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення "Інтелект" / Стіл Д., Мередіт К., Темпл Ч.— К. : Міленіум, 2001. — 162 с.
503. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Стоунс Э. ; [пер. с англ.] ; под ред. Н. Ф. Талызиной. — М. : Педагогика, 1984. — 472 с.
504. Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ століття / Роберт Страдлінг. — Б.м. : Видавництво Ради Європи, б.р. — 277 с.
505. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / М. Т. Студеникин. — М. : ВЛАДОС, 2002. — 240 с.
506. Сулима И. И. Философская герменевтика и образование / И. И. Сулима // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 36-43.
507. Супруненко М. І. Форми залучення старшокласників до розв'язування творчих задач / М. І. Супруненко // Педагогіка і психологія. — 2009. — № 3-4. — С. 45-52.
508. Сухарев П. Б. Інноваційна педагогічна технологія "Читання та письмо для розвитку критичного мислення" / Сухарев П. Б. // Методичний вісник історичного факультету № 1. — Харків : Консум, 2002. — С. 100-106.
509. Сушко В. Я. Розвиток критичного мислення учнів на уроках історії у вечірній школі: шлях вирішення проблеми / Сушко В. Я. // Історія та правознавство. — 2006. — № 27 (91). — С. 3-5.
510. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / Такман Б. В. ; [пер. с англ.]. — М. : Прогресс, 2002. — 572 с.
511. Талызина Н. Ф. Развитие П. Я. Гальпериным деятельностного подхода в психологии / Талызина Н. Ф. // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 42-49.
512. Талызина Н. Ф. Теория программированного обучения (Основы обучения) / Н. Ф. Талызина. — М. : Издательство "Знание", 1975. — 51 с.

513. Талызина Н. Ф. "Уверена, что будущее психологии за деятельностным подходом" / Талызина Н. Ф. // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 4. — С. 105-113.
514. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М. : Издательство Московского университета, 1975. — 343 с.
515. Тарасов Н. Г. Проблема подготовки учителя истории для средней школы в России в прошлом и настоящем / Н. Г. Тарасов // Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе. Сборник 2 ; под ред. И. М. Катаева. — М. : Наука, 1917. — С. 1-57.
516. Телус М. Проект Інституту Георга Еккерта: наука та діалог / Магдалена Телус // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 15-28.
517. Теория и практика педагогического эксперимента / [под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева]. — М. : Педагогика, 1979. — 207 с.
518. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Теплов Б. М. — М. : Педагогика, 1985— . — Т. 1. — 1985. — 224 с.
519. Теплов Б. М. Практическое мышление / Б. М. Теплов // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 466-470.
520. Терно С. Зовнішнє оцінювання з історії: чи завжди добрі наміри приводять до очікуваних позитивних результатів? // Історія в школі. — 2006. — № 10. — С. 18-22; № 11. — С. 9-14.
521. Терно С. Історичне мислення: як його розвивати? / С. Терно // Історія в школах України. — 2007. — № 5. — С. 8-12.
522. Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна потреба? / С. Терно // Історія в школах України. — 2007. — № 4. — С. 13-15.
523. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 6-7 класів на уроках історії / С. Терно // Історія в школах України. — 2009. — № 7-8. — С. 12-16.
524. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 8-9 класів на уроках історії / С. Терно // Історія в школах України. — 2009. — № 9. — С. 7-13.
525. Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження / С. Терно // Історія в школах України. — 2007. — № 9-10. — С. 3-11.
526. Терно С. Методичний апарат підручника: яким вимогам він повинен відповідати? / С. Терно // Історія в школах України. — 2004. — № 7. — С. 17-20.
527. Терно С. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії / С. Терно // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). — № 4. — Бердянськ : БДПУ, 2008. — С. 5-13.
528. Терно С. Складові ефективного навчання, або Що потрібно знати вчителю про пізнавальні процеси учнів? / С. Терно // Історія в школах України. — 2005. — № 4. — С. 8-11.
529. Терно С. Чи навчені наші учні мислити критично? / С. Терно // Історія в школах України. — 2007. — № 7. — С. 18-23.
530. Терно С. Як підвищити вмотивованість вивчення історії? / С. Терно // Історія в школах України. — 2004. — № 8. — С. 22-26.
531. Терно С. О. Критичне мислення — сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. — Запоріжжя : Просвіта, 2009. — 268 с.
532. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 6-7 класів] / Терно С. О., Коган З. Б., Полтавська І. В. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 20 с.
533. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 8-9 класів] / Терно С. О., Хінева А. Д. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 32 с.
534. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / Терно С. О. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 40 с.

535. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / Терно С. О. — Тернопіль : Мандрівець, 2010. — 40 с.
536. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для старшокласників : [дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Терно С. О. — Запоріжжя : Просвіта, 2006. — 32 с.
537. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для старшокласників : [дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Терно С. О. — [вид. 2-е, доопр. та допов.]. — Запоріжжя : Просвіта, 2008. — 32 с.
538. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для учнів 6-7 класів загальноосвітньої школи : [дидактичний посібник для учнів 6-7 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Терно С. О., Коган З. Б., Полтавська І. В. — Запоріжжя : Просвіта, 2009. — 24 с.
539. Терно С. О. Проблемні задачі з історії для учнів 8-9 класів загальноосвітньої школи : [дидактичний посібник для учнів 8-9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Терно С. О., Хінева А. Д. — Запоріжжя : Просвіта, 2009. — 32 с.
540. Тестов В. А. "Жесткие" и "мягкие" модели обучения / Тестов В. А. // Педагогика. — 2004. — № 8. — С. 35-39.
541. Технології розвитку критичного мислення учнів / [Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; наук. ред., передм. О. І. Пометун]. — К. : Вид-во "Плеяди", 2006. — 220 с.
542. Тихомиров О. К. Психология мышления / Тихомиров О. К. — М. : Издательство Московского университета, 1984. — 270 с.
543. Тімар Т. Б. Як домогтися досконалости в освіті / Томас Б. Тімар, Девід Л. Кірп ; пер. з англ. Анжели Кам'янець. — Львів : Літопис, 2004. — 176 с.
544. Тоффлер Э. Шок будущего / Тоффлер Э. ; [пер. с англ.]. — М. : ООО "Издательство АСТ", 2002. — 557 с.
545. Трик Х. Е. Основные направления экспериментального изучения творчества / Х. Е. Трик // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 459-466.
546. Троицкий С. Краткая методика истории с приложением программы по истории для приобретения звания учителя высшаго начального училища и программ преподавания истории в средних учебных заведениях М. Нар. Пр. и ведомства Св. Синода / С. Троицкий. — [изд. 2-е, испр. и доп.]. — Казань : издание книжного магазина М. А. Голубева, 1914. — 86 с.
547. Троицкий Ю. История без учебника. Инновационные нормы исторического образования / Ю. Троицкий // Народное образование. — 2008. — № 2. — С. 198-202.
548. Троицкий Ю. Коммуникативная дидактика: от школы знания к школе понимания / Троицкий Ю. // Первое сентября. — 2009. — № 19. — Режим доступа до журналу: http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=200901908.
549. Троицкий Ю. Текст учебника как дискурс / Троицкий Ю. // История. — 2000. — № 29. — Режим доступа до журналу: <http://his.1september.ru/2000/no29.htm>.
550. Турченко Ф. Г. Історія України : [підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Ф. Г. Турченко, В. М. Мороко. — К. : Генеза, 2009. — 352 с.
551. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Тхагапсоев Х. Г. // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 103-110.
552. Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики : [учеб. пособие] / Тягло А. В. — Х. : Центр усовершенствования социологического образования, 2001. — 210 с.
553. Тягло А. В. Критическое мышление: Проблема мирового образования XXI века / Тягло А. В., Воропай Т. С. — Х. : Изд-во Ун-та внутренних дел, 1999. — 284 с.
554. Тягло А. В. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / Тягло А. В., Воропай Т. С. // Постметодика. — 2001. — № 3 (35). — С. 19-26.

555. Тягло А. В. Логика критического мышления (в конспективном изложении) / Тягло А. В. — Х. : Харьковський ін-т управління, 1996. — 72 с.
556. Тягло О. В. Критичне мислення: [навч. посібник] / Тягло О. В. — Х. : Основа, 2008. — 187 с.
557. Удод О. Аксиологічний підхід при формуванні змісту сучасної шкільної історичної освіти (на матеріалах підручників з історії України) / Олександр Удод // Українська історична дидактика : Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — С. 55-62.
558. Удод О. А. Історія в дзеркалі аксіології. Роль історичної науки та освіти у формуванні духовних цінностей українського народу в 1920-1930-х роках / Олександр Андрійович Удод. — К. : Генеза, 2000. — 292 с.
559. Удод О. А. Історія і духовність / Олександр Андрійович Удод. — К. : Генеза, 1999. — 145 с.
560. Удод О. А. Історія: осягнення духовності / Олександр Удод. — К. : Генеза, 2001. — 192 с.
561. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Узнадзе Д. Н. — СПб. : Питер, 2001. — 416 с.
562. Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — 368 с.
563. Уланов В. Я. Метод лабораторный и метод документации в преподавании истории в средней школе в связи с разбором хрестоматий по русской истории Аристова, Фарфаровского и Коваленского / В. Я. Уланов // Вопросы преподавания истории в средней и начальной школе. Сборник 2 ; под ред. И. М. Катаева. — М. : Наука, 1917. — С. 146-172.
564. Умбрашко К. Б. Развитие творческого мышления на уроках истории / Умбрашко К. Б. // Преподавание истории в школе. — 1996. — № 2. — С. 29-34.
565. Уорд Л. Психические факторы цивилизации / Уорд Л. — СПб. : Питер, 2002. — 352 с.
566. Урбански А. Начало с учетом конца или какой может быть система образования через десять лет / А. Урбански // Директор школы. — 1994. — № 4. — С. 79-87.
567. Утлик Э. П. Умение учиться / Утлик Э. П. // Инновации в образовании. — 2004. — № 1. — С. 104-112.
568. Учебник: десять разных мнений : сборник статей / составитель Evaldas Vakonis. — Вильнюс : Esinija, 2000. — 188 с.
569. Учебные задания по истории (Задания для проверки знаний и умений учащихся). — Вып. I. — М. : Научно-исследовательский институт содержания и методов обучения АПН СССР, 1980. — 40 с.
570. Учителям и родителям о психологии подростка / Г. Г. Аракелов, Н. М. Жариков, Э. Ф. Зеер и др. ; под ред. Г. Г. Аракелова. — М. : Высшая школа, 1990. — 304 с.
571. Фадеев В. А. Как проводить педагогический эксперимент : [учеб. пособие] / Фадеев В. А., Приступа Г. Н. — Рязань : Гос. ун-т, 1993. — 138 с.
572. Фарфоровский С. В. О лабораторном преподавании истории в старших классах средне-учебных заведений / С. В. Фарфоровский. — Казань : Центральная типография, 1915. — 22 с.
573. Федоров А. В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия / Федоров А. В. // Инновации в образовании. — 2007. — № 4. — С. 30-47.
574. Федорченко П. ТРИЗ развивает творческие способности / Павел Федорченко // Педагогическая техника. — 2004. — № 5. — С. 60-64.
575. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира ; [пер. с фр.]. — М. : Высшая школа, 1992. — 351 с.
576. Филевский П. П. Преподавание истории (практические советы) : учебник для педагогического класса женских гимназий П. П. Филевского / П. П. Филевский. — Таганрог : Типо-литография Н. И. Холева, 1888. — 40 с.

577. Философский словарь / [под. ред. И. Т. Фролова]. — [6-е изд., переаб. и доп.]. — М. : Политиздат, 1991. — 560 с.
578. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др.] — [2-е изд.]. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
579. Фідря О. Чи можливо зрозуміти історію? (Методологія історії та формування хронологічних і просторових компетенцій учнів) / О. Фідря // Історія в школах України. — 2004. — № 5. — С. 2-7.
580. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття : [монографія] / Андрущенко В., Горбунова Л., Зязюн Л., Корецька А., Култаєва М., Лутай В. — К. : Педагогічна думка, 2007. — 352 с.
581. Формирование общих учебно-познавательных умений на уроках истории и обществоведения : [методические рекомендации] / В. О. Пунский. — Ворошиловград : Ворошиловградский институт усовершенствования учителей, 1983. — 23 с.
582. Формування критичного мислення учнів на уроках мови : [монографія] / [В. Ф. Дороз, Л. Я. Романова, О. Б. Ярова, В. А. Ницета, Г. А. Удовиченко, передмова К. О. Баханова] ; за заг. ред. В. Ф. Дороз. — К. : "Освіта України", 2008. — 336 с.
583. Фрейман Г. Концептуальні основи формування життєвих компетентностей на уроках історії / Г. Фрейман // Історія в школах України. — 2008. — № 3. — С. 9-13.
584. Фрейман Г. Формування аксіологічної компетентності на уроках історії України в 11 класі / Г. Фрейман // Історія в школах України. — 2007. — № 6. — С. 13-14.
585. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Фрейре П. ; [пер. з англ.]. — К. : Юніверс, 2003. — 168 с.
586. Фрейре П. Формування критичної свідомості / Фрейре П. ; [з англ. пер. О. Дем'янчук]. — К. : Юніверс, 2003. — 176 с.
587. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Френе С. ; [пер. с франц.] / [сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона]. — М. : Прогресс, 1990. — 304 с.
588. Фруммин И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фруммин // Вопросы философии. — 1996. — № 4. — С. 55-62.
589. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
590. Харламов И. Ф. Педагогика : [учебник] / Харламов И. Ф. — [5-е изд., перераб. и доп.]. — Минск : Иніверсітэцкае, 1998. — 560 с.
591. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Хачумян Тетяна Іванівна. — Х., 2005. — 221 с.
592. Хачумян Т. І. Формування критичного мислення студентів вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.09 "Теорія навчання" / Т. І. Хачумян. — Х., 2005. — 20 с.
593. Хегенхан Б. Теории научения / Хегенхан Б., Олсон М. — [6-е изд.]. — СПб. : Питер, 2004. — 474 с.
594. Хок Р. 40 исследований, которые потрясли психологию / Роджер Р. Хок. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 509 с.
595. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Холодная М. А. — [2-е изд., переаб. и доп.]. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.
596. Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим : [курс лекцій] / Т. Ф. Цигульська — К. : Наук. думка, 2000. — 190 с.
597. Цибух Л. Н. Диагностика и коррекция мышления у развивающейся личности / Цибух Л. Н., Чебыкин А. Я. — Одесса : ЮНЦ АПН України, 2002. — 172 с.
598. Чалдини Р. Психология влияния / Чалдини Р. — СПб. : Питер, 2000. — 272 с.

599. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / Черепанов В. С. — М. : Педагогика, 1989. — 150 с.
600. Чудинова Е. В. Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина — Давыдова / Е. В. Чудинова // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 85-93.
601. Чулицкий В. М. О преподавании истории / В. М. Чулицкий. — СПб. : тип. В. Демакова, 1882. — 16 с.
602. Чумак В. Розвиток історичного мислення у процесі вивчення вітчизняної історії та його вплив на історичну свідомість / В. Чумак // Історія в школах України. — 2000. — № 3. — С. 7-10.
603. Шадриков В. Д. О структуре познавательных способностей / Шадриков В. Д. // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6, № 3. — С. 38-46.
604. Швырев В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В. С. Швырев. — М. : Наука, 1978. — 383 с.
605. Швырёв В. С. Теория / Швырёв В. С. // Философский энциклопедический словарь [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др.]. — [2-е изд.]. — М. : Сов. энциклопедия, 1989. — 815 с.
606. Шевченко В. П. Некоторые вопросы развития логического мышления на уроках истории в 5-7 классах. (Опыт работы) : [доклад на первых обл. "Пед. чтениях"]. — Пенза : Пенз. обл. ин-т усовершенствования учителей, 1952. — 15 с.
607. Шеремет М. До проблеми формування критичного мислення особистості / Микола Шеремет // Історія в школі. — 2006. — № 7-8. — С. 15-17.
608. Шеремет М. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії / Шеремет М. // Рідна школа. — 2003. — № 9. — С. 29-31.
609. Шеремет М. Як формувати критичне мислення на уроках історії? / Шеремет М. // Освіта і управління. — 2003. — Т. 6, № 4. — С. 133-136.
610. Шимановський М. Толерантність у викладанні історії в школі / Шимановський М. // Шлях освіти. — 1997. — № 3. — С. 21-24.
611. Шими́на А. Н. Педагогические аспекты философского наследия Э. В. Ильенкова / Шими́на А. Н. // Педагогика. — 2004. — № 6. — С. 74-79.
612. Шими́на А. Н. Современное и несовременное в педагогике / Шими́на А. Н. // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 26-31.
613. Ширяева В. Техника анализа информации и составления вопросов / В. Ширяева // Педагогическая техника. — 2004. — № 2. — С. 14-29.
614. Шмидт Ф. О преподавании истории / Шмидт Ф. — Харьков : Типография "Печатное дело", 1915. — 12 с.
615. Шнайдер А. Навчання через дебати: різноманіття поглядів / Альфред Шнайдер, Максвел Шнурер ; [пер. з англ. Г. Гупан, Т. Клекота] ; за заг. ред. О. І. Пометун. — К. : БФ "Вчителі за демократію та партнерство, 2009. — 320 с.
616. Шрагина Л. И. Психологические аспекты использования ТРИЗ в учебном процессе / Л. И. Шрагина // Педагогика. — 1999. — № 6. — С. 39-43.
617. Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Штернберг Р. Дж. ; [пер. с англ.]. — Минск : Попурри, 2000. — 368 с.
618. Шулдик Н. В. Психологія мислення / Шулдик Н. В., Шулдик Г. О. — К. : Інтеллект, 1999. — 170 с.
619. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Щедровицкий Г. П. // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М. : Шк.Культ.Полит., 1995. — С. 449-514.
620. Щедровицкий П. Пространство свободы / Щедровицкий П. // Народное образование. — 1997. — № 1. — С. 46-51.
621. Щерба С. П. Про методологічні засади аналізу мислення / Щерба С. П. // Творче, практичне і критичне мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Житомир, 23-24 вересня 1997 р.). — Житомир : Журфонд, 1997. — С. 3-7.

622. Щербо И. Н. Технологии развития рефлексивного мышления / И. Н. Щербо // Преподавание истории в школе. — 2001. — № 2. — С. 50-53.
623. Эйнштейн А. Физика и реальность : [сборник статей] / Эйнштейн А. ; [перевод. сост. и коммент. У. И. Франкфурта]. — М. : Наука, 1965. — 359 с.
624. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника / И. С. Якиманская. — М. : Знание, 1985. — 80 с.
625. Янко-Триницкая А. А. Развитие логического мышления учащихся VI—VII классов при работе с книгой / А. А. Янко-Триницкая // Преподавание истории в школе. — 1971. — № 2. — С. 66-73.
626. Ярмаченко М. Д. Стимулювання інтелектуального розвитку — важлива теоретична проблема й практичне завдання / Ярмаченко М. Д. // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 2. — С. 234-245.
627. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Ясперс К. ; [пер. с нем.]. — М. : Политиздат, 1991. — 527 с.
628. Ястребова Г. Європейське бачення викладання історії для формування критичного мислення і толерантності / Ястребова Г., Ляшенко Л. // Рідна школа. — 2006. — № 2. — С. 24-26.
629. Aronowitz S. Postmodern education. Politics, Culture and Social Criticism / Aronowitz S., Giroux H. — Minneapolis-Oxford : University of Minnesota Press, 1991. — 205 p.
630. Beringer R. E. Historical Analysis. Contemporary approaches to Clio's craft / Beringer R. E. — New York — Santa Barbara — Chichester Brisbane — Toronto : John Wiley & Sons, 1978. — 317 p.
631. Bruer J. T. Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom / Bruer J. T. — Cambridge, 1993. — 336 p.
632. Caine R. 12 Brain/Mind Learning Principles in Action — One Author's Personal Journey / Caine R. Режим доступу до праці: <http://www.newhorizons.org/neuro/caine%202.htm>
633. Cantu D. A. Teaching history in the digital classroom / D. Antonio Cantu and Wilson J. Warren; with contributions by John R. Barber. — New York — London, 2003. — 361 p.
634. Cheung Ch.-K. Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking / Cheung Ch.-K., Rudowicz E., Kwan A. S.F., Xiao Dong Yue // College Student Journal. December, 2002 // Режим доступу до журналу: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_4_36/ai_96619957/
635. Cooper H. The teaching of History in Primary schools. Implementing the revised National Curriculum / Cooper H. — [third edition]. — London : David Fulton Publisher, 2000. — 200 p.
636. Critical education in the new information age. — Lanham — Boulder — New York — Oxford : Rowman & Littlefield Publisher, 1999. — 176 p.
637. Daud N. M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes / Daud N. M., Husin Z. // British Journal of Educational Technology. — 2004. — Vol. 35, # 4. — P. 477-488.
638. Drake F. A systematic approach to improve students' historical thinking / Drake F., Brown S. // The History Teacher. — Vol. 36, Number 4. — August 2003. — P. 465-489.
639. Gallagher C. History teaching and the promotion of democratic values and tolerance. — Strasburg : Council of Europe press, 1996. — 60 p.
640. Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht / Klaus Bergmann yum Gedächtnis. — Schwalbach : Wochenschau Verlag, 2004. — 701 s.
641. Haydn T. Learning to Teach History in the Secondary School. A companion to school experience / Haydn T., Arthur J., Hunt M. — London and New York : Routledge, 1997. — XII, 301 p.

642. Houston P. D. Simultaneous Thinking — Executive Perspective / Houston P. D. // Scholl Administrator. — August, 2003. — Режим доступа до журналу: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JSD/is_7_60/ai_106059375/
643. Issues in History Teaching / Edited by James Arthur and Robert Phillips. — London and New York : Routledge, 2000. — 241 p.
644. Laursen P. F. Teacher thinking and didactics: perspective, rationalistic and reflective approaches / Laursen P. F. // Teachers' Minds and actions: research on teachers' thinking and practice / [edited by Ingrid Calgren, Gunnar Handal and Sveinung Vaage]. — London : The Falmer Press, 1994. — P. 125-135.
645. Lipman M. Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman. — Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. — Series 1. — № 1. — 12 p.
646. Lipman M. Thinking in education / Lipman M. — Cambridge : Cambridge university press, 1991. — 188 p.
647. Lipman M. Thinking Children and Education // Matthew Lipman. — Montclair State College, 1993. — 432 p.
648. Lipman M. Thinking in education / Lipman M. — New York : Cambridge University Press, 1984. — 303 p.
649. Maternicki J. Dydaktyka historii / Maternicki J., Majorek C., Suchonski A. — Warszawa, 1993. — 460 s.
650. Moshman D. Intellectual Freedom for Intellectual Development // Liberal Education, Summer, 2003 // Режим доступа до журналу: <http://www.aacu.org/liberaleducation/le-su03/le-su3feature2.cfm>
651. Paul R. Critical Thinking: What every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World / Paul R. — [edited by A. J. F. Binker]. — Center for Critical Thinking and Moral Critique Sonoma State University, 1990. — 575 p.
652. Penrose R. Shadows of the mind: A search for the missing science of consciousness / Penrose R. — Oxford, 1994. — XVI, 457 p.
653. Pintrich P. R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing / Pintrich P. R. // Theory Into Practice. — 2002. — Vol. 41. — Issue 4. — P. 219-225. — Режим доступа до журналу: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_41/ai_94872708/
654. Reed J. H. Teaching Critical Thinking in a Community College History Course: Empirical Evidence From Infusing Paul's model — Statistical Data Included / Reed J. H., Kromrey J. D. // College Student Journal. June, 2001. — Режим доступа до журналу: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_35/ai_77399627/
655. Reyes D. J. Critical thinking in elementary social Studies Text series / Reyes D. J. // The social studies. — Vol. 77. — 1986. — P. 151-154.
656. Shaver J. P. Reflective thinking, values, and Social Studies textbooks / Shaver J. P. // School reviews. — # 73. — 1965. — p. 226-257.
657. Slater J. Teaching history in the New Europe / Slater J. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. — 180 p.
658. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / Stancato F. A. // College Student Journal. September, 2000. — Режим доступа до журналу: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_34/ai_66760558/
659. Sternberg R. Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement / Sternberg R. — [In F. R. Link (Ed.)]. — Yele University, 1985. — 35 p.
660. Stradling R. Mutual understanding and teaching of European history: challenges, problems and approaches. Report / Stradling R. — Strasbourg : Council of Europe, 1996. — 73 p.
661. Stradling R. The European content of the school History curriculum. Report / Stradling R. — Strasbourg : Council of Europe, 1995. — 38 p.

662. Uljens M. School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory / Uljens M. — East Sussex : Psychology Press, 1997. — VIII, 280 p.
663. Vess D. Creative writing and the Historian: an active learning Model for teaching the craft of History / Vess D. // *The History Teacher*. — Vol. 30, Number 1. — November 1996. — P. 45-53.
664. Weast D. Strategy for teaching critical thinking / Don Weast // *Fieldguide for Teaching in a New Century*. — Thousand Oaks, California — London — New Delhi : PINE FORGE PRESS, 1999. — P. 130-132.
665. Whitman G. Teaching students how to be historians: an oral History project for the secondary school classroom / Whitman G. // *The History Teacher*. — Volume 33, Number 4. — August 2000. — P. 469-478.
666. Willis P. Cabor Power, Culture, and the Cultural Commodity // *Critical education in the new information age*. — Lanham — Boulder — New York — Oxford : Rowman & Littlefield Publisher, 1999. — P. 139-170.
667. Wilton S. Class Struggles: Teaching History in the Postmodern Age / Wilton S. // *The History Teacher*. — Volume 33, Number 1. — November 1999. — P. 25-32.

Наукове видання
(українською мовою)

Терно Сергій Олександрович

**РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ**
Монографія

Редактор *Г. Ф. Турченко*
Технічний редактор *Н. А. Белік*
Коректор *І. М. Шугальова*

Підп. до друку 01.06.2011. Формат 60×90/16. Папір офсетний.
Друк різнографічний. Обл.-вид. арк. 19. Умовн.-друк. арк. 17,2.
Замовлення № 225. Наклад 300 прим.

Запорізький національний університет

69600, м. Запоріжжя, МСП-41
вул. Жуковського, 66

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 2952 від 30.08.2007