

Державний вищий навчальний заклад  
“Запорізький національний університет”  
Міністерства освіти і науки України

**Сергій Терно**

Т Е О Р І Я   Р О З В И Т К У  
К Р И Т И Ч Н О Г О  
М И С Л Е Н Н Я

(на прикладі навчання історії)

**Запоріжжя**

**2011**

УДК 372.894 (075.8)  
ББК Ч 426.31я 73  
Т 353

*"Схвалено для використання в загальноосвітніх навчальних закладах" комісією  
з історії Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти  
і науки України  
(лист МОН України 1.4/18-Г-626 від 03.03.2011 р.)*

Рецензенти:

Доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної  
психології Класичного приватного університету

*Бочелюк В. Й.*

Доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики викладання  
соціально-гуманітарних дисциплін Національного педагогічного університету  
імені М. П. Драгоманова (м. Київ)

*Булда А. А.*

Доктор історичних наук, професор, завідувач кафедри новітньої історії України  
Запорізького національного університету

*Турченко Ф. Г.*

Методист Навчально-методичного центру управління освіти і науки Запорізької  
міської ради, спеціаліст вищої категорії, вчитель-методист

*Хінєва А. Д.*

**Терно С. О.**

Т 353 Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання  
історії) / С. О. Терно : [посібник для вчителя]. — Запоріжжя:  
Запорізький національний університет, 2011. — 105 с.  
ISBN 978-966-599-343-8

В основу запропонованої автором теорії розвитку критичного мислення покладений ідеалізований об'єкт — модель критичного мислення. Відповідно до системного підходу в спроектованій моделі відображені властивості, склад, функція та генезис критичного розмірковування. Сформульовано методичні рекомендації для вчителів з розвитку критичного мислення учнів. Запропонована система роботи сприятиме активізації пізнавальної діяльності школярів та забезпечить ефективну роботу вчителя з розвитку критичного мислення учнів.

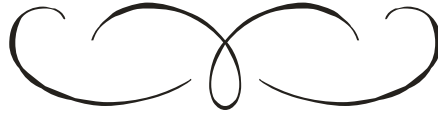
Для викладачів, науковців, методистів, студентів, усіх, хто цікавиться проблемами суспільствознавчої освіти.

УДК 372.894 (075.8)  
ББК Ч 426.31я 73

ISBN 978-966-599-343-8

© С.О.Терно, 2011

## Зміст



Передмова.....	4
1. Обґрунтування необхідності створення теорії.....	5
2. Поняття "критичне мислення" .....	19
3. Основні положення теорії .....	30
Післямова.....	62
Список використаних джерел .....	65

## Передмова

Життєво необхідною здатністю людини майбутнього стане вміння критично мислити. Так нині стверджують фахівці гуманітарної сфери [157, с. 11-21; 339, с. 123; 500, с. 43-44; 539, с. 53-69; 542, с. 17-23]. XXI ст. стане часом, коли саме розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології, визначатимуть вирішальну грань між успіхом і невдачею, між лідерами та веденими. 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 [200], економістами [308, с. 64-65], педагогами [576, с. 234-235]. Інформаційне суспільство характеризується швидкоплинними змінами, а тому вимагає від людини мобільності та самовдосконалення, у першу чергу самовдосконалення мислення. Науково-технічна революція вимагає 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 уміння — самостійно ставити проблему та знаходити шляхи її розв'язання, що визначається типом мислення, який слід формувати [36, с. 99-100]. Критичне мислення — це і є той тип мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується самовдосконаленням. Отже, одним з найважливіших завдань сучасної освіти є навчання критичного мислення, що зафіксовано у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [156, с. 3], Національній доктрині розвитку освіти [341], Проекті стратегії європейської економічної комісії ООН в галузі освіти в інтересах сталого розвитку [402, с. 5-6], Рекомендаціях Ради Європи (2001) про викладання історії в двадцять першому столітті в Європі [413, с. 5, 7, 10] 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 XX ст. експерименти продемонстрували, що більшість учнів шкіл та студентів педагогічних вузів (понад 80 %) не володіє такими логічними операціями мислення, як аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, порівняння [397]. 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 XX ст. У. Джемса та Дж. Д'юї, звідти почала активно поширюватися в Європі та на інших континентах. 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.

Незважаючи на те, що ідея навчання критичного мислення є сьогодні дуже популярною, мусимо визнати відсутність цілісної теорії, яка б забезпечувала поступальність в роботі з розвитку критичного мислення школярів. Саме на заповнення цієї лакуни спрямована наша розвідка — розроблення теорії розвитку критичного мислення у процесі навчання. Адже без надійної теорії важко, а інколи неможливо розв'язати практичні завдання: створити дієву методiku та запровадити її у навчально-виховний процес. Для практичного вирішення складних проблем сучасної історичної освіти необхідна плідна теорія. В загальних рисах шлях пізнання можна окреслити так: спостереження → гіпотеза для пояснення спостереження → експеримент з перевірки гіпотези → розроблення теорії (якщо гіпотеза підтверджується) → перевірка наслідків, що випливають з 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.

Зауважимо: розробляючи положення нашої теорії розвитку критичного мислення, спиратимемось на процес вивчення історії та суспільствознавства (що є ближчим для нас), але це не означає, що наша теорія стосується лише цієї освітньої галузі, її положення можна використати у конструюванні відповідних методик навчання будь-якому предмету.

## 1. Обґрунтування необхідності створення теорії

Усі країни своє майбутнє пов'язують з освітою, оскільки саме освіта є найважливішим чинником економічного та соціального прогресу [329, 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 [78, 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 [198, 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 [198, с. 5]. Враховуючи ймовірнісний характер соціальних перспектив, стверджує Х. Тхагапсоев, людина, її інтелектуальний і моральний потенціал перетворюється на "основний фактор саморозвитку суспільства" [507, с. 107]. "У зв'язку із цим, — продовжує він, — невимірно зростає роль обґрунтованого вибору" [507, 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" [299, 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 [299, с. 109].

П. Щедровицький характеризує початок ХХІ ст. таким чином: "...час боротьби людських ресурсів — регіонів, культур і релігійних течій, що різному вибудовують техніки і технології самоорганізації людини" [570, с. 46]. "Ті країни і регіони, — продовжує він, — які не випрацюють адекватної антропологічної концепції й відповідних гуманітарних технологій можуть перетворитися на "звалище людських відходів" [570, 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, мислєдїяльнїсному характері парадигми освіти, що формується" [507, 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" [135, 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 [570, 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 [296, с. 214]. Як стверджує віце-президент Російської академії освіти В. Борисєнков: "Школа повинна навчити мислити і навчити вчитися — ось педагогічні імперативи сучасної епохи" [60, 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: сциєнтична 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 [78, с. 5].

Ринку праці потрібні "освічені, кваліфіковані і мобільні робітники, готові до постійної зміни місця роботи та виду занять" [198, с. 21], а це потребує навичок самостійного творчого мислення. Сьогодні діяльність все більше набуває творчого характеру, а творча діяльність завжди спирається на теорію [37, 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" [8, с. 10]. Саме тому сьогодні наголос в освіті робиться на ґрунтовну теоретичну підготовку, автономію та незалежність учня. Очевидним є той факт, що залежна та несамостійна людина не може бути творцем. Першочерговим завданням стає формування інформаційної культури та навичок самоосвіти [329, 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, самостійна, 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 [76, с. 3]. Таке навчання ще називають сенсопошуковим, на відміну від інформативного [235, 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 [23].

В умовах впровадження особистісно-орієнтованого навчання слід рішуче відмовитися від знаннєвої парадигми освіти, тобто такого бачення сутності освіти, коли провідною метою виступає сукупність знань, умінь та навичок. Відмова від традиційної знаннєвої 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 самостійно засвоювати, оцінювати і використовувати знання, то можна говорити про розвиток особистості [76, 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 [18, 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" [216, с. 42]. Отже, розроблення теорії та методики навчання критичного мислення повинне спиратися на засади 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" [500]. "Дитина, — наголошував Я. Пономарьов, — не пристосовується до оточуючого її світу людських предметів та явищ, а привласнює його" [393, с. 22]. Метою освіти повинен стати розвиток особистості. А "розвиток людини відбувається шляхом зміни способів предметно-практичної діяльності, тобто шляхом перетворення світу культури" [37, 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 самозмінна, яка співпадає із зміною зовнішніх по відношенню до неї обставин. Самозмінна 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 [37, с. 11]. Основна мета процесу навчання, — відзначає дослідник теоретичного мислення С. Маланов, — самозмінна і саморозвиток учня шляхом опанування засобами та способами виконання певних дій" [297, с. 159]. Виходячи з цього, саме творчість є способом буття культури.

Якщо мету освіти ми вбачатимемо у розвитку особистості учня, то слід продумати й попідкуватися про творчу діяльність під час навчання, 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. 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 [23; 24; 171, с. 7-12; 235, с. 19; 369; 396, с. 18-30; 420, с. 142; 584; 568, с. 45-85; 587; 599; 607 та ін.]. Й відповідно саме навчання 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 [426, 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" [11, с. 236]. "Виховання досягає мети, — наголошував В. Давидов, — якщо спрямовує власну діяльність дитини" [145, с. 110]. Отже, 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 освіти Ф. Михайлов, — це опанування критичним, рефлексивним ставленням до власної діяльності, що дозволяє вийти за межі успадкованого" [327, с. 28].

Що це означає? Це означає, що критичне мислення передовсім повинно бути спрямоване на себе та свою діяльність з метою її удосконалення відповідно до динаміки світу, що швидко змінюється. Самостійність мислення є необхідною умовою самостійних та відповідальних дій, саме тому особливе місце у навчанні 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 полицок 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" [194, с. 30]. Саме такий розсудливий образ світу ми формували на уроках історії (й не лише на уроках історії) тривалий час й здебільшого продовжуємо формувати.

Осмилюючи проблеми навчання історії, філософ освіти А. Арсен'єв 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. Арсен'єв. 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" [18, с. 73]. Таким чином історія стає тією сферою, опановуючи яку, людина стає моральною особистістю.

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" [20, 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. 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. Арсеньєв на прикладі історії). Отже провідним повинно бути духовно-практичне відношення, а теоретичне повинно 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 теорію розвитку критичного мислення, ми спираємось на такі ключові положення філософії освіти:

- 1) існує об'єктне та суб'єктне розуміння та сприйняття світу;
- 2) рефлексія породжує дві цілі — виразити та відтворити світ у собі (теоретичне відношення) та виразити й відтворити себе у світі (духовно-практичне відношення);
- 3) в теоретичному відношенні до світу провідним виступає відношення "суб'єкт — об'єкт", а в духовно-практичному — "суб'єкт — суб'єкт";
- 4) під час навчання історії провідним повинно стати духовно-практичне відношення, а теоретичне повинно посісти місце засобу;
- 5) 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.
- 6) Основною метою історичної освіти є розвиток особистості та її творчого потенціалу.

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 [184, 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" [439, 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 [184, 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.

Який вихід з цього становища? 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 [259, с. 17]. Саме тому вкрай важливо вибудувати процес навчання у відповідності із домінуючими потребами школярів. Які це потреби? 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 [184, с. 196-197]. Основний висновок такий: головне завдання школи взагалі та вивчення окремих навчальних предметів зокрема — допомогти дитині вирости (сформуватися) у саму себе. 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 теорія розвитку критичного мислення повинна 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 побудови теорії 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 [374, 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 [374, 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 оцінна діяльність [374, с. 118-120]. Зарубіжні психологи звертають увагу на розвиток абстрактного мислення в отрочстві та ранньому юнацтві, тобто мислення набуває уможлидного характеру — вивільняється від рабського "тут і зараз", починає маніпулювати можливостями, а також порівнювати реальність з тими подіями, які могли б відбутися [243, 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 [243, с. 586; 544, 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") [243, 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 [243, 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 порядку 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 [608]. В сутності метакопонтенти слугують механізмом побудови стратегії, що перетворює компоненти виконання та компоненти набуття у процедури, що 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" [243, 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 займає релігія, здійснювати вибір переконань та фаху. Відбувається формування системи цінностей, ціннісної свідомості [23]. 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 [24, 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 [23]. 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 [23]. 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 [243, с. 593].

Отже, розв'язання багатьох проблем, з якими стикаються юнаки, визначить характер всього їхнього подальшого 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 створенні теорії та 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) [48, с. 86]. Розглянемо систему рекомендацій, сформульованих американськими дослідниками [581; 582]:

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 різні методи та прийоми 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 через 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 нам видається. 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" несталі, 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 "закарбовуються" 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 теорією та методикою розвитку критичного мислення необхідно спиратися й на дослідження нейропсихологів.

Навіщо потрібна теорія розвитку критичного мислення? Це 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 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.

Чи можна обійтися без теорії розвитку критичного мислення? Можна, й сьогоднішня практика навчання критичного мислення так і робить, оскільки методичні розробки в українській школі базуються 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)" [469, с. 111]. Як стверджував відомий фізик Людвіг Больцман: "Немає нічого практичніше, ніж хороша теорія" [223]. Для практичного вирішення складних проблем сучасної освіти необхідна плідна теорія. В теорії

відбувається узагальнення і систематизація фактів (система узагальненого та достовірного знання [533, с. 85; 534, 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) [556, 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 [297, с. 54]. Основними функціями теорії є пояснення, передбачення, практичне застосування та побудова класифікацій. Системність — це невід'ємна властивість теорії [195, 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 [556, с. 649-650; 555].

У загальних рисах шлях пізнання можна окреслити так: спостереження → гіпотеза для пояснення спостереження → експеримент з перевірки гіпотези → розроблення теорії (якщо гіпотеза підтверджується) → перевірка наслідків, що впливають з теорії. 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" [396, 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" [195, с. 6].

Спрощено теорію можна представити у вигляді двох частин [195, с. 12]: 1) підстави (вихідні факти та вихідні припущення, постулати, аксіоми, закони тощо [556, с. 649-650]); 2) наслідки (правила логічного виводу й доказу та сукупність виведених в теорії тверджень з їхніми доказами [556, с. 650]). Деталізована структура наукової теорії така: 1) ключові поняття теорії; 2) основні положення (закони); 3) наслідки; 4) емпіричний базис [195, с. 12]. Як стверджував В. Давидов, теорія — це усебічно розвинуте і конкретизоване поняття, а поняття — це абстрактне начало побудови теорії [143, с. 320]. Методологічно центральну роль в формуванні теорії відіграє ідеалізований об'єкт, що знаходиться в її 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 критичного мислення.

## 2. Поняття "критичне мислення"

Побудову теорії розвитку критичного мислення розпочнемо з центрального поняття цієї теорії — "критичне мислення", яке ми 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 й відповідно побудови теорії: 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 установленням 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 [297, с. 156-158]. "Змістовне узагальнення" надає перевагу теоретичному пізнанню, ігноруючи емпіричне, теоретичні пояснення зводяться лише до одного їх типу, не аналізується предметна віднесеність теорії. 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 побудові теорії розвитку критичного мислення. Теорія ґрунтується на певній моделі, причому ефективність теорії залежить від адекватності моделі об'єкту досліджень. Почнемо з вихідної моделі теорії — 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 Метью Ліпман [286; 289] визначав критичне мислення як кваліфіковане (досвідчене, майстерне), відповідальне мислення, що виносить правильні судження, тому що (а) засноване на критеріях, (b) саме себе виправляє (самовдосконалюється) та (c) враховує контекст [594, с. 3]. В російському перекладі це мислення визначається як майстерне [286]. Результатом критичного мислення є судження [594, 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 [594, 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 [595, 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 [595, 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" [286]. 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 є американським аналогом ідей вітчизняного проблемного навчання [127; 178; 255; 274; 276-282; 304; 305; 306], 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 [200, 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" [595, с. 25]. Критичне мислення, на його думку, складається з навичок (обґрунтованого судження, розкриття альтернатив і можливостей, також 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. Процес критичного розмірковування проходить 4 етапи: 1) критика практики інших; 2) самокритика; 3) корекція практики інших; 4) самокорекція. 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 Девіда 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) [224]. 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.

Ричард 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" [510, 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 [510, 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" [600, 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 [600, с. 51-54]. Його модель розвитку критичного мислення активно впроваджується в навчальний процес американських коледжів [603].

Ричард Пауль пояснює затребуваність 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 вдосконалення 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 — природний 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 Ричардом 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" [92, 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 [157]. Підхід Р. Пауля вимагає значних доопрацювань, оскільки невизначеними залишаються складові критичного мислення, його структура, найсуттєвіші зв'язки та відносини всередині системи та з іншими системами та надсистемою. Відзначимо, у своїй праці "Критичне мислення: що необхідно кожній людині аби вижити у світі, що швидко змінюється" він більш детально розглядає складові критичного мислення [600].

Перейдемо до тлумачення поняття "критичне мислення" американською дослідницею Д. Халперн. Вона відзначає, що 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" [542, 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" [542, 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 вважати правильними, а які — ні [587]. 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 [607]. 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" [327, 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" [171, 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" [171,



с. 15]. Але це ще не критичне мислення: "...якщо думка, що виникла, одразу приймається, то перед нами не критичне мислення, мінімум рефлексії" [171, 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 [171, с. 15].

Отже, ми виходимо на іншу важливу властивість критичного мислення — цілеспрямованість. Про це побіжно говорилося 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" [327, с. 26]. Отже, цілеспрямованість мислення є результатом рефлексії, тому й рефлексія є важливою складовою критичного мислення. Як відзначає Н. Шулдик, рефлексивність — це є стиль мислення, якому "характерний більш уповільнений темп розв'язування" задачі з ретельним попереднім аналізом альтернативних об'єктів [568, 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" [171, 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 [584].

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. 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 нашій теорії розвитку критичного мислення. 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" [16, 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 [406, 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 теорії.

Незважаючи на те, що симультанне мислення передбачає певну автоматизованість, П. Х'юстон наголошує на важливості прийняття 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 багатофакторний аналіз і враховує складні взаємозв'язки та взаємовпливи [157]. 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. 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. Що це означає? Це означає врахування принципу багатозначності [244, 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 [602]. 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" [466, с. 178]. Якщо навчання не відбувається, то, стверджує Б. Такман, метакогнітивні процеси активізують інші процеси [466, с. 178]. Важлива роль метакогніцій 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 малоімовірно, що вони будуть робити якісь зусилля, щоб набувати нових знань. 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" [194, 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" [194, 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 [602].

Проведений аналіз тлумачень критичного мислення дозволяє зробити висновок, що його витoki сягають у філософію освіти Дж. Д'юї. Саме роботи Дж. Д'юї [169; 170 та ін.] багато в чому визначали напрямок педагогічної думки Америки в ХХ ст., й відповідно задавали вектор реформуванню американської школи [298]. Якщо уважно прочитати його працю "Педагогіка і психологія мислення" [171], 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" [171, с. 10]. Рефлексія, стверджує він, — це упорядковане мислення, коли кожна нова думка визначає наступну, думки пов'язані [171, с. 7]; складовими цього процесу є: 1) стан невизначеності, коливання, сумніву; 2) процес пошуку або дослідження [171, 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 [171, 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" [171, с. 148]. Ця думка перегукується з ідеями, які розвивали вітчизняні дослідники мислення, зокрема Ю. Самарін, який 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" [425, с. 486-487]. Таким чином, рефлексія, на думку Дж. Д'юї, неодмінно передбачає зважити, обміркувати, обговорити [171, с. 48]; процеси свідомого вибору та організації утворюють мислення [171, с. 126]. "Мислити, — стверджує Дж. Д'юї, — це означає певно пов'язати речі одну з іншою" [171, с. 48]. Характерним проявом мислення є організація фактів, які самі по собі ізольовані, фрагментарні, непов'язані [171, 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) [171, 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 [171, с. 53]. "Механічна виправка дає швидкий результат, але губить рефлексивну здібність", — констатує Дж. Д'юї [171, с. 44]. На його думку, дисциплінований розум — це самостійний розум, який у кожному конкретному випадку визначає ступінь проробки етапів, враховує помилки та минулий досвід [171, 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 критичного мислення, 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 стилі, 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" [171, с. 56]. Вільною людиною може стати, на його думку, завдяки розуму: "Якщо вчинки людини не управляються розумними висновками, то вони управляються нерозумними імпульсами..." [171, с. 56]. І продовжує: "Безперешкодно культивувати нерозумну зовнішню діяльність означає виховувати рабство, оскільки це кидає людину на свавілля бажань, почуттів та обставин" [171, 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 [171, с. 29-30]; давати час на розмірковування [171, с. 34]; забезпечити відповідну культуру викладача [171, с. 41]; усунути ідеал правильної відповіді [171, с. 46], утруднення повинні оберігатися, а не усуватися [171, с. 54]; матеріал повинен подаватися як стимул, без догматичної завершеності та нерухомості [171, с. 156]; використовувати спонукальні запитання [171, 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 концепцій критичного мислення було закладене саме ідеєю рефлексивного мислення Дж. Д'юї.

Активне поширення ідеї розвитку критичного мислення в Америці [588; 597; 596; 603-605; 612-615], його популяризація шляхом численних методичних розробок наприкінці минулого століття сприяло виникненню інтересу до нього у європейських країнах та інших країнах світу [291; 423; 539; 540; 541; 578; 579; 580; 583; 585; 586; 589; 590; 591; 592; 593; 598; 606; 609; 610; 611 та ін.], а також у нових незалежних державах [54; 95; 96; 180; 181; 196; 295; 302; 348; 349; 508; 509; 511; 512; 536; 547 та ін.]. В Україні вперше проблема критичного мислення почала розроблятися харківськими дослідниками О. Тягло [511], Т. Воропай

[509]. Сьогодні в Харкові існує віртуальний центр критичного мислення (<http://www.ctuvc.org.ua>) й ціла плеяда послідовників [95; 96; 302 та ін.]. Ідея розвитку критичного мислення була підхоплена Кіровоградським державним педагогічним університетом [547; 295], лабораторією суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки АПН України [380-388]. Напрацьовуються певні підходи та створюються окремі прийоми навчання. Слід визнати, що популяризація ідеї критичного мислення має не лише позитивні наслідки, але й певні недоліки: дуже часто вітчизняні практики критичного мислення переймають лише зовнішні форми роботи, часто ігноруючи суть розвитку критичного мислення. Це є небезпечним, оскільки дискредитує гарну ідею. Саме тому виникає потреба у створенні цілісної теорії розвитку критичного мислення, а на її підставі дієвих методик. Що ми спробуємо зробити.

### 3. Основні положення теорії

Під час роботи над створенням теорії нами була опрацьована значна кількість праць [2; 3; 4; 6; 9; 10; 27; 28; 38; 41; 42; 44; 49; 50; 55; 56; 59; 61; 66; 69-71; 73-75; 79; 81; 85-87; 93; 94; 97; 107; 148; 150; 151; 154; 161; 162; 187; 188; 191; 193; 203; 204; 210; 211; 227; 237; 256; 270; 283; 284; 285; 288; 293; 294; 307; 310; 311; 313; 314; 315; 336; 342; 353; 354; 356; 358; 359; 368; 370; 371; 375; 376; 392; 415; 416; 418; 448-450; 454; 456; 459; 460-463; 501; 514-516; 521; 522; 524; 530; 531; 545; 546; 548; 549; 551; 554; 556; 574; 576]. Пропонуємо такі основні положення теорії розвитку критичного мислення, які далі розвинемо та поглибимо:

1. **Властивості:** усвідомленість, самостійність, рефлексивність, цілеспрямованість, обґрунтованість, контрольованість, самоорганізованість.
2. **Склад:**
  - 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) 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:** вирішення практичних завдань — розв’язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісна оцінка та ухвалення рішень.
4. **Генезис:** 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:
- 1) цілі навчання (мотивація) — створення проблемної ситуації;
  - 2) засіб навчання, який містить правила критичного розмірковування;
  - 3) зміст навчання, який представлений системою проблемних задач, що поступово ускладнюються;
  - 4) метод навчання, який передбачає систематичне створення для учнів ситуацій вибору;
  - 5) форма навчання, яка забезпечує діалог у процесі розв’язування ситуацій вибору;
  - 6) метод контролю, що передбачає письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику);
  - 7) стиль навчання, 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 уможлиблює 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" [327, 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" [327, 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 [327, с. 31]. Таким чином, усвідомлення призводить до рефлексивності, контрольованості та самоорганізації.

В 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 [275, 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 професор С. Щерба, — є необхідною умовою ефективного осягнення дійсності. Такого характеру пізнанню надає методологія..." [571, 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 несвідома [110, с. 126]. Як наголошував Т. Габай: "Всяка свідомо дія розумна, але не всяка розумна дія свідомо" [110, 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" [335, 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" [171, с. 54]. Самостійність мислення, як відзначає академік 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 [296, 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" [369, 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 [327, с. 28]. Рефлексувати — це означає звертати свідомість на саму себе, розмірковувати над своїм психічним станом [533, с. 389], а тому й впливати на самого себе [19, с. 49], це процес самопізнання суб'єктом внутрішніх актів і станів [404, 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) [361, 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 [325, 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" [569, с. 487]. Отже, рефлексія є складовою діяльності й одночасно виконує організуючі функції по відношенню до діяльності, конструює її. Г. Щедровицький слідом за К. Марксом вважає, що ключ до пояснення всіх форм самосвідомості слід шукати у чиннику кооперації [569, с. 488]. Можемо стверджувати, що рефлексія породжується внаслідок діяльнісного спілкування.

Рефлексія має два виміри: 1) самопізнання, самоспостереження, 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) [76, 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 [76, 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 по чергово 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) [297, 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 [567, с. 33]. Оскільки виховання — це самозміна, то й рефлексія є необхідною передумовою розвитку мислення й особистості в цілому, і 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 [297, 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) [297, 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) [498, с. 258-259]. Критичність мислення, як стверджує академік 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 [296, с. 214]. Ключовий момент критичності мислення — це оцінка, оскільки оцінка 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" [235, 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 [557; 560]. 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" [425, с. 484]. Отже, критичність тягне за собою самоорганізацію мислення, що є вкрай важливим. Розумова праця така, — стверджував професор Е. Утлик, — що її методи, її навички слід удосконалювати постійно" [523, с. 104].

На думку професора С. Щерби, критичність неодмінна супутниця творчості [571, с. 6], критичне мислення обов'язково є продуктивним [571, с. 5]. Розглядаючи властивості критичного мислення, на цій обставині наголошує й Т. Цигульська, вона навіть називає його *критичне творче мислення* [547, с. 27; 348]. Про це стверджує й президент Асоціації кіноосвіти і медіапедагогіки А. Федоров: "Однак провести чітку межу між критичним і творчим мисленням складно" [529, с. 44]. Цю особливість відзначають І. Загашев та С. Заїр-Бек: "Критичне і творче мислення розвивають у синтезі, взаємообумовлено" [180, с. 45]. Можна стверджувати, що визнання творчості як складової критичного мислення є загальноновизнаним положенням.

Рефлексія породжує цілеспрямованість. "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" [327, с. 26]. Він підсумовує: "Більше того, цілеутворення є функція здатності індивіда поглянути на свою діяльність з боку" [327, 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 [498, 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, проектованої 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" [569, 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 [533, с. 389], а тому й впливати на самого себе [20, 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 має кілька рівнів: 1) загальне мислення; 2) предметне мислення (історичне, математичне тощо); 3) критичне мислення. Кожний наступний рівень включає попередній: загальне мислення — це загальний процес обробки інформації; 2) предметне мислення — це процес обробки інформації з певного предмета за допомогою методів наукового дослідження, збагачений предметними та методологічними знаннями; 3) критичне мислення — це процес контролю за перебігом загального та предметного мислення, їх вдосконалення. Загальне мислення має два основні блоки: 1) змістовний; 2) операційний [352, с. 241-246]. Змістовними компонентами мислення виступають уявлення та поняття. 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. Предметне мислення включає цю основу, але додається специфічний зміст та методи [477]. 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 [281, 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 і класових інтересів, всієї сукупності соціально-класових 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 [477].

Критичне мислення також представлене 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 [466, с. 163-172], щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему [466, с. 168-187]; аналіз засобів та цілей [13, 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) [466, с. 211-261];
- 8) узагальнювати;
- 9) будувати гіпотези;
- 10) робити висновки.

Представимо критичне мислення наочно у вигляді схеми (див. мал. 2.1).

<b>КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ</b>	
<b>Змістовний блок</b>	<b>Операційний блок</b>
<p>— <i>загальнометодологічні принципи</i> (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);</p> <p>— <i>загальні стратегії</i> (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).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— усвідомити проблему, діалектичний зв'язок між суперечностями;</li> <li>— доводити — добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи;</li> <li>— знаходити контраргументи;</li> <li>— помічати факти, що суперечать власній думці;</li> <li>— обґрунтовувати;</li> <li>— оцінювати — вибір однієї з альтернатив, усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов)</li> <li>— спростовувати (принцип фальсифікації);</li> <li>— узагальнювати;</li> <li>— будувати гіпотези;</li> <li>— робити висновки.</li> </ul>

### **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 [517, 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" [517,

с. 25-26]. Установка — це усвідомлена чи неусвідомлена готовність людини до чогось, стверджують І. Войтик та І. Семенов [92, с. 46]. Якщо ми говоримо про критичне мислення, то, безумовно, мова йде про свідомі установки. Як правило, це смислові установки (оціночне ставлення до чогось) — 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.

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 [602]. Про це пише й Д. Халперн: "Можна знайти чимало підтверджень тому, що якби цих слабо встигаючих студентів вчили, як слід працювати з навчальним матеріалом, більше число їх змогло б завершити свою освіту" [542, с. 151]. Перше завдання у навчанні критичного мислення — ознайомити із певними загальними правилами розв'язування проблем — це, так звані, евристики [466, с. 187]. Б. Такман з цього приводу зауважував: "Люди, які розв'язують проблеми, принаймні успішно розв'язують, намагаються використовувати евристичні правила" [466, 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" [268, 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) [268, с. 37]. Тим не менше, автор наголошує, що, незважаючи на цю відносність, в кожній 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 [268, с. 37].



Саме тому вкрай важливо навчати учнів не лише алгоритмічним методам, а й евристичним, 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 Роджер Пенроуз переконливо довів, що алгоритмізувати людське мислення неможливо [363; 601]. 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" [363, 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 [601, с. 51]. Діяльність свідомості не є обчислювальним процесом (із кінцевою кількістю операцій), оскільки її неможливо змоделювати на комп'ютері. Слід відзначити, що ідею неможливості звести процес мислення до алгоритму висловлювали багато радянських психологів, зокрема А. Брушлінський [67, с. 188], Я. Пономарьов [394, с. 290] та О. Тихомиров [498, 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. Ланда: "...мислення не зводиться до одних знань. Воно включає в себе розумові дії, спрямовані на перетворення знань" [268, 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 [292, с. 15]); доводити — добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі докази (створюється логічна стрункість міркування [508, с. 16-17]); знаходити контраргументи (забезпечується розгляд альтернатив [292, с. 18]); помічати факти, що суперечать власній думці (здійснюється комплексний та неупереджений розгляд проблеми [542, с. 355-359]); обґрунтовувати — добирати прийнятні, відповідні та несуперечливі аргументи (відбувається розгляд проблеми в контексті цінностей та доцільності [235, с. 19;

24, с. 10]); оцінювати — вибирати одну із багатьох альтернатив [292, с. 18-19], усвідомлювати обмеження, що накладаються на висновок (істинність висновку за певних умов [542, с. 260-261]), використовуючи різні критерії; спростовувати — демонструвати невідповідність тверджень дійсному стану речей [542, с. 260-261] (відсічення неадекватних гіпотез [121, с. 364]); узагальнювати (забезпечення переносу та застосування [420, с. 66; 171, 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" [573, с. 5]); робити висновки [8, с. 31] (перевірка гіпотез та застосування законів ймовірності [542, 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 критичного мислення, в якій зазначені та охарактеризовані основні елементи. Відповідно до вимог системного підходу опис критичного мислення повинен бути множинним [122, с. 22], позаяк система є принципово складною, тому для повного розуміння необхідно побудувати достатньо велику кількість різноманітних моделей, кожна з яких відображатиме 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" [608, с. 2]. М. Ліпман наголошував, "коли знання та досвід не лише накопичуються і передаються, а прикладаються на практиці, ми, напевно, ясно бачимо випадки судження" [594, с. 2], а судження є результатом критичного мислення [594, 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 [542, с. 22]. Про формування суджень відносно правдивості заяв або розв'язків проблем говорять Р. Пауль [600], Ф. Станкато [607], Н. Дауд та З. Хусін [587], Ч.-К. Ченг [584] 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" [568, 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 [404, с. 226],

в той час як практичне мислення спрямоване на перетворення цієї реальності [414]. 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 [404, с. 226]. В цьому визначенні практичного мислення, яке наводиться в психологічному словнику, 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 [297, 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 [474; 475]. 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 [183], С. Щерба [571], М. Самардак [424] тощо. "Виникнення критичного ставлення до дійсності, — стверджує М. Самардак, — практично обумовлене. Отже, критика орієнтується на практику" [424, 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 [305], В. Заботіна [178], І. Семенова [92], 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 включала 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 важливіше й складніше, ніж розв'язати її [199, 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 [304].

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 [178, 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 [178, 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 [178, 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 у 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, як би вичерпується все новий зміст; він ніби повертається кожного разу іншим своїм боком, в ньому виявляються все нові властивості" [420, с. 98-99]. Аналогічна думка була висловлена й американським філософом, психологом та педагогом Вільямом 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" [160, с. 84]. По суті, У. 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 У. Джемс конкретизує свою тезу: "Так само чинить геній, в розумі якого будь-яке питання починає кидати в усі сторони промені та розростатися" [160, 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 ґрунтується на вихованій силі думки, на умінні "повертати речі з усіх сторін" [171, 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 розглядуваного явища в новій системі фактів, в їх новому узагальненні" [425, 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" [394, 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)" [67, 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, одинця відліку. Саме тому мислення, стверджує А. Брушлінський, є принципово "неадитивним", "нелінійним", і "неатомістичним" [67, с. 188]. Принагідно зазначимо, що наша функціональна модель не є лінійною, а є стадіально-рівневою.

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" [67, 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" [400, с. 49].

Американський 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 [48, 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 (навичок).

**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 [534, с. 115]. В даному випадку, використовуючи генетичний метод [533, с. 85; 534, 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 [399; 400; 80]. 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. 40-41). Це дозволяє розглядати процес критичного мислення не як цілковито детермінований процес, отже фундаментальну роль у ньому відіграють імовірності [399, с. 12]. Ухвалення людиною рішень (а саме в цьому суть критичного мислення) невіддільне від прояву свободи його 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..." [80, с. 32].

При цьому зазначимо, що критичне мислення має подвійну природу: в моменти породження проблеми та утруднення (або блокади) його система знаходиться у невірноваженому 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, відшукання 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 [67, 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 [400]. Мислення і дух — невід'ємні складові творчості, що дозволяють надати цільності створеній 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" [80, 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. Виділити мислення від цих інших сторін суспільної діяльності людини можна лише в абстракції" [569, с. 449].

Що це означає для нас? 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. Що це за фактори? Здійснений нами аналіз, дозволяє виділити сім таких факторів.

*Перший фактор* — цілі навчання, які пробуджують внутрішню мотивацію людини, створюючи проблемну ситуацію. В. Давидов зазначав, що виховання досягає своїх цілей, якщо вміє спрямувати власну діяльність дитини [145, 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 цілі-проблеми, які утворюють проблемну ситуацію. А. Брушлінський визначає проблемну ситуацію як "доволі смутне, мало усвідомлене враження або переживання", яке ніби сигналізує "щось не так", "щось не те" [68, 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" [305, 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 [255, 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 [404, с. 219-220], або процес створення, формування мотивів; характеристику процесу, що стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні [405, 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 [374, 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) [251, с. 162]. Виділяють соціальні та пізнавальні мотиви, внутрішні та зовнішні. Найпотужнішою мотивацією є внутрішня мотивація [176; 201]. Істинне джерело мотивування людини знаходиться в ній самій. Саме тому вирішальне значення належить не мотивам навчання — зовнішньому тиску, а мотивам учіння — внутрішнім спонукальним силам [374, 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" [421, 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 [192, с. 232]. Згідно із законом Йеркса-Додсона, чим вища мотивація, тим вище результат діяльності [411, 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 [192, 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 застосування пошукової діяльності, створенням проблемних ситуацій, умінням викладача демонструвати учням об'єкт вивчення у русі й змінах та емоційно забарвлено викладати [192, 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" [591, с. 64].

За відомим американським психологом та педагогом У. 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 [160, с. 14]. За такої ясності принципів ми одержували б лише одні перемоги у класних кімнатах, якби нам, як влучно зазначав У. Джемс, не доводилося зважати на деяку величину, яку не можна обрахувати, а саме: дух тих людей, з якими ми маємо справу [160, с. 15]. Мотиви навчання, інтерес до навчання, як свідчать дослідження, — це найвпливовіший чинник, що визначає продуктивність навчального процесу [373, 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" [103, с. 121].

Добре відома істина: коня можна підвести до води, але його неможливо примусити пити. "Так само ви можете помістити дитину в школу, — говорить У. 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" [160, с. 37]. Отже, формулювання цілей у вигляді проблем є тим спонукальним механізмом прийняття їх як особисто значущих, що породжують критичне мислення.

*Другий фактор* — засіб навчання, який містить правила критичного розмірковування. При цьому регуляція пізнавальної діяльності не повинна мати жорсткого характеру. Як і в проблемному навчанні, вказівки лише задають напрямок [255, 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 відповідно містить різнорівневу структуру: 1) загальне мислення; 2) історичне мислення; 3) критичне мислення. 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 (див. с. 40). Засіб навчання слід представити у вигляді системи пам'яток [205, с. 54], що і було нами зроблено у дидактичному посібнику для учнів [492].

*Третій фактор* — це зміст навчання, який представлений системою проблемних задач, що поступово ускладнюються. Саме розв'язування системи пізнавальних задач, що ускладнюються, підвищує внесок навчання у розвиток особистості [240, 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" [255, с. 70]. Як справедливо відзначають Є. Вяземський і О. Стрелова, розроблення пізнавальних завдань є слабким місцем методики [108, 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 [428, 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 [467, с. 43]. Для розвитку критичного мислення мають значення не будь-які задачі, а лише ті, в яких міститься змістовна суперечність в розвитку предмета [233, с. 95]. Отже, сама структура змісту навчального матеріалу втілює діалогічність творчої діяльності, а інтеріоризація діалогу становить джерело розумової діяльності [422, 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" [171, 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 [430]. Механізмом укрупнення прийнято вважати узагальнення, а методом і засобом — спрощення, яке перетворює систему з пониженням її складності. Що це означає? Замість дріб'язкового розгляду Першої світової війни із

численними великими та малими битвами, учням варто запропонувати надати оцінку цієї події як негативної чи позитивної для подальшої долі країн Європи [492, с. 21]. Або інший приклад: замість деталізованого розгляду розпаду СРСР з'ясувати закономірність чи випадковість цієї події і т.п. [490, с. 33-34].

Подібні завдання є не просто задачними ситуаціями, які вимагають застосування відпрацьованих схем розв'язування, а інтелектуальними задачами [178, с. 46-48], вони спрямовані на пізнання неочевидних зв'язків і відношень, що є головним в процесі мислення взагалі [178, 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" [200, с. 48]. "Взагалі, — продовжує він, — ставлення до суперечності є самим точним критерієм культури розуму, уміння мислити. Навіть просто показником його наявності або відсутності" [200, с. 48].

Необхідність мислити виникає тоді, коли людина стикається з важко вирішуваними суперечностями. Слідування звичним штампом 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 [561, 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 [140]. В. Заботін підкреслював, що наявність суперечності вимагає або узгодити її, або щось відкинути [178, 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 [171, 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" [393, с. 21]. На необхідності застосування проблем, контроверсійних завдань, завдань на аналіз і критику джерел та оцінок наголошують і сучасні російські методисти [108, с. 35; 7].

Як можуть виглядати ці завдання на практиці? Пропонуємо такі різновиди. 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. Потретье, тренувати учнів у виконанні вправ із ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому) [43]. 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 [234, 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" [398, с. 48]. Учням з метою розвитку навичок багатофакторного 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 [493, с. 22].

Розв'язування цих задач породжуватимуть 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 [425, 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 [425, 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. При такому відборі учень змушений буде використовувати критерій суттєвості, який, з одного боку, визначатиметься системою знань, 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 [425, 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 [425, 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 [425, с. 483]. Формуватиметься така властивість розуму, як критичність — узагальнення досвіду, удач і особливо невдач, аналіз помилок і узагальнення причин невдач [425, 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 [171, с. 156], а уникати утруднень, щоб запобігти помилок, також шкідливо, як примушувати учнів формулювати те, що вони знають, пояснювати кожний крок в процесі [171, с. 169].

*Четвертий фактор* — метод навчання, який передбачає систематичне створення для учнів ситуацій вибору. Г. Саранцев наголошує на неповноті трактування методу навчання лише як способу взаємопов'язаної діяльності вчителя та учня [427, 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 [427, 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 [212, с. 45; 353, 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..." [84, 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 [84, с. 199]. К. Ясперс запевняв: "Я опанував науковим знанням лише в тому випадку, якщо повністю впевнений у достовірності свого знання" [577, с. 101]. Отже, навчання критичного мислення — це навчання науковій діяльності [426, 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" [214, 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" [496, 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 [215, с. 44]). "Відповідно до сучасних постулатів педагогіки та виходячи з потреб суспільства відкритого типу, — стверджує Л. Шрагіна, — вчитель повинен бути регулятором мислєдїяльності" [566, с. 40]. Е. Утлик також підкреслює важливість провідників культури виступати організаторами розумової діяльності [523, 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" [321, с. 20]. Такий спосіб взаємодії реалізується в проблемних методах навчання: проблемному викладі, частково-пошуковому та дослідницькому методах [274]. 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 [274, 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 [274, с. 79]. Дослідницький метод передбачає максимальну самостійність учнів у процесі дослідження: вчитель формулює задачу, а учні самостійно шукають спосіб її розв'язання [274, 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 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" [280, 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 [17, 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 [82, 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 [422, с. 50]. Саме соціокогнітивний конфлікт між точками зору, який забезпечується проблемними методами навчання, є пусковим механізмом, що породжує процеси мислення [422, с. 53]. Вкрай важливо забезпечити сумісну роботу, в якій учні здійснюють процес справжнього (квазі-) дослідження [422, 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 [422, с. 49]. Без сумніву ключовим умінням, якому слід навчити за допомогою проблемних методів, є аналіз через синтез [403, 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 [215] (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 [226, 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 [226, 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* — форма навчання, яка забезпечує діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору. 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" [327, 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 [233, 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 [37, с. 22], включаючи розвиток критичного мислення. "Між тим навчальний процес, — стверджує філософ освіти Р. Кондратов, — слід розглядати як засіб розвитку взаємовідносин учнів з вчителем" [233, 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" [36, 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 праця; таке, відповідно, і визначення основи всієї системи шкільної освіти [36, с. 101].

В концепції символічного інтеракціонізму, ситуація навчання розкривається як ситуація взаємодії [422, 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 [422, 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." [569, 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 [422, 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 [422, с. 55]. Отже, інтеріоризація диспозицій, стратегій та процедур критичного мислення можлива лише в таких формах роботи, які забезпечують взаємодію в ході справжнього (квазі-) дослідження. Які це форми? Безумовно, це інтерактивні форми навчання, оскільки лише вони є навчанням у взаємодії [222].

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-сислового вектору в просторі соціальних зв'язків і взаємовідносин" [561, с. 78]. Лише у просторі особистісних взаємодій людина навчається сприймати світ не лише власними очима, а й очима інших [561, с. 79], додамо: не лише світ, але й себе. Саме тому на перший план виступає проблема організації ефективних сумісних форм навчальної діяльності [422, с. 52], передовсім колективно-групових [172].

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 вправа (робота в парах, робота в малих групах, колективна робота) — 60 % часу; 5) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку (рефлексія власної діяльності) — 20 % [317, с. 29-30; 387, с. 9-11; 391; 207; 208]. Саме активна соціальна взаємодія на інтерактивному занятті сприятиме розвитку критичного мислення.

*Шостий фактор* — метод контролю, який передбачає письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику). 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 [374, 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" [468, с. 16]. Лише використання стратегії екстеріоризації (об'єктивізації думки, тобто представлення її у формі соціально відтвореної структури) дозволяє зробити її доступною для рефлексії, критики та самокритики [343, с. 85]. Саме письмова форма дозволяє прослідкувати перебіг розмірковування та вдосконалити його: змінити форму та зміст в ході критики та самокритики [343, 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" [171, 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 та 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* — стиль навчання, який надає учневі право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок. Одним із перших про такий стиль навчання почав говорити С. Пейперт. В своїй книзі "Переворот у свідомості..." [362] 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" [362, 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?" [234, с. 28-29].

"Очевидно, — відповідає автор, — легше тим, хто протягом шкільного навчання постійно "потрапляв" в ситуацію вибору тих чи інших рішень, мав досвід розв'язування суперечностей, сприймав власну помилку не як "злочин", а як стимул для подальшої дії" [234, с. 29]. Помилка та її усвідомлення є звичайним процесом під час ухвалення рішення [396, 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 природнім і невід'ємним фрагментом навчання [130].

Підсумовуючи, зазначимо, що процес критичного мислення породжується і забезпечується наявністю сімох факторів: 1) цілі навчання (мотивація); 2) засіб навчання (інструкції); 3) зміст навчання (проблемні задачі); 4) метод навчання (ситуація вибору); 5) форма навчання (інтерактивні заняття); 6) метод контролю (написання есе з подальшою рефлексією); 7) стиль навчання (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 [171, 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 [396]. 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 недоладності 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 багатфакторний 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.

## Післямова

Створення теорії розвитку критичного мислення обумовлюється сукупністю трьох основних чинників: по-перше, відбувається інтелектуалізація праці, відповідно основна вимога ринку праці до людини — це вміння розв'язувати складні задачі; по-друге, філософський аналіз навчання 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.

Розроблено теорію розвитку критичного мислення, в основу якої покладений ідеалізований об'єкт — модель критичного мислення. Відповідно до системного підходу в спроектованій моделі відображені властивості, склад, функція та генезис критичного розмірковування. Застосування принципу поглибленого розгляду досліджуваної проблеми призвело до ускладнення ідеалізованого об'єкта, який в ході дослідження був представлений кількома моделями: структурно-елементною моделлю, функціональною моделлю, генетичною та технологічною моделями.

Вихідним положенням теорії виступає постулат про те, що критичне мислення — це мислення усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване. А отже такий тип мислення мусить складатися із загальнометодологічних принципів і стратегій (змістовний блок) та широкого спектру процедур оцінювання та обґрунтування (операційний блок). Саме властивості критичного мислення дозволили встановити основні його складові: 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) загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати прості проблеми, що відбивають окремі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, аби представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" усю проблему; аналіз засобів та цілей); 3) процедури (усвідомлення проблеми та діалектичного зв'язку між суперечностями; доведення; знаходження контраргументів; пошук фактів, що суперечать власній думці; обґрунтування; оцінювання — вибір однієї із багатьох альтернатив, усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок; спростування; узагальнення; побудова гіпотез; формулювання висновків).

Оскільки критичне мислення є мисленням самостійним, рефлексивним, цілеспрямованим, обґрунтованим та контрольованим, відповідно такий тип мислення потрібний не для розв'язання буденних простих проблем, а для вирішення складних ситуацій вибору — практичних завдань: розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірної оцінки та ухвалення рішень.

Функціонування 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: 1) операційний; 2) предметний, 3) рефлексивний; 4) особистісний; 5) комунікативний. Рівні перераховані у порядку їх умовного розташування один над одним. Перший та другий рівні виконують реалізацію змістовних функцій в розумовому процесі; третій, четвертий та п'ятий здійснюють регулятивно-сміслові функції. Перебіг процесу критичного розмірковування відбувається наступним чином: 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 подолати 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.

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. Завершується цей етап осяянням, тобто виходом із блокади на правильний шлях. Знаходження правильного шляху забезпечується аналізом 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.

Для того, аби мислення перетворилося на усвідомлений, самостійний, рефлексивний, цілеспрямований, обґрунтований, контрольований та самоорганізований процес, необхідна наявність комплексу чинників: 1) цілі навчання (мотивація) — створення проблемної ситуації; 2) засіб навчання, який містить правила критичного розмірковування; 3) зміст навчання, поданий

системою проблемних задач, що поступово ускладнюються; 4) метод навчання, який передбачає систематичне створення для учнів ситуацій вибору; 5) форма навчання, яка забезпечує діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору; 6) метод контролю, що передбачає письмові завдання та наступну групову та індивідуальну рефлексію (аналіз і критику, самоаналіз і самокритику); 7) стиль навчання, який надає учню право на помилку, моделює ситуації виправлення помилок.

В своєму розвитку критичне мислення проходить чотири стадії (рівні): 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 недоладності 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 виявляється значущий фактор і знехтувані, а також з'ясовуються ті умови, за яких первісно знехтуваний фактор набуває значущості, а первісно значущий — втрачає її (це найвищий рівень критичного мислення).

Отже, методика розвитку критичного мислення повинна спиратися на положення теорії, а саме: створювати проблемні ситуації у процесі навчання; пропонувати проблемні задачі; знайомити учнів із принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення; регулярно створювати ситуації вибору; організувати 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 порядку (або високого порядку), яке називають критичним мисленням.



## 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. Айзенк Г. Исследования человеческой психики / Айзенк Г., Айзенк М. — М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. — 480 с.
3. Айзенк Г. Природа интеллекта — битва за разум / Айзенк Г., Кэмин Л. — М. : Изд-во ЭКСМО-ПРЕСС, 2002. — 352 с.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. Алексашкина Л. Н. Стандарты по истории: путь в школу / Л. Н. Алексашкина // Педагогика. — 2000. — № 4. — С. 14-21.
8. Алексеев М. Н. Логика и педагогика / М. Н. Алексеев. — М. : Знание, 1965. — 32 с.
9. Альтшуллер Г. С. Найти идею. Введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач / Альтшуллер Г. С. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2007. — 399 с.
10. Альтшуллер Г. С. Творчество как точная наука / Альтшуллер Г. С. — М. : Советское радио, 1979. — 172 с.
11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
12. Анастаси А. Психологическое тестирование / Анастаси А., Урбина С. — СПб. : Питер, 2001. — 688 с.
13. Андерсон Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон. — [5-е изд.] — СПб. : Питер, 2002. — 496 с.
14. 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.

15. Аничкин С. А. О специфике методологии педагогических исследований / Аничкин С. А. // *Философско-социологические проблемы воспитания*. — Свердловск : Свердловский госпединститут, 1980. — С. 23-27.
16. Анохин П. К. Идеи, ради которых я живу // *Петр Кузьмич Анохин: Воспоминания современников, публицистика*. — М. : Наука, 1990. — С. 216-221.
17. 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.
18. 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.
19. 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.
20. 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.
21. 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.
22. 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.
23. Астапова Н. А. Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества / Астапова Н. А. // *Мир образования — образование в мире*. — 2004. — № 2. — С. 148-154.
24. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Асташова Н. А. // *Педагогика*. — 2002. — № 8. — С. 8-13.
25. Аффифи А. Статистический анализ. Подход с использованием ЭВМ / Аффифи А., Эйзен С. — М. : Мир, 1982. — 488 с.
26. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. — СПб. : Евразия, 2000. — 320 с.
27. Барлас Т. Психология 4 you / Барлас Т. — М. : Эксмо, 2004. — 288 с.

28. 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.
29. 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.
30. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : [монографія] / К. О. Баханов — Запоріжжя : Просвіта, 2000. — 160 с.
31. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : [монографія] / К. О. Баханов. — Запоріжжя : Просвіта, 2004. — 328 с.
32. Баханов К. О. Сучасна шкільна історична освіта : Інноваційні аспекти : [монографія] / К. О. Баханов. — Донецьк : ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2005. — 384 с.
33. Баханов К. О. Технологія розвитку критичного мислення як психолого-педагогічне явище / Баханов К. О. // Історія та правознавство. — 2008. — № 33(169). — С. 4-9.
34. Баханов К. О. Традиції та інновації в навчанні історії в школі : дидактичний словник-довідник / Баханов К. О. — Запоріжжя : Просвіта, 2002. — 108 с.
35. Бахтина О. И. Задания для самостоятельной работы по истории древнего мира : [пособие для учителя] / Бахтина О. И. — М. : Просвещение, 1988. — 95 с.
36. 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.
37. 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.
38. Белянин В. П. Психолінгвістика : [учебник] / В. П. Белянин. — М. : издательство "Флинта", Московский психолого-социальный институт : 2003. — 232 с.
39. Беренштам В. Л. Методика истории, читанная преподавателем истории в С.-Петербургском учительском институте / В. Л. Беренштам. — СПб. : Лит. Грабовой, 1888. — 84 с.
40. Беспалько В. П. О возможностях системного подхода в педагогике / В. П. Беспалько // Советская педагогика. — 1990. — № 7. — С. 59-60.

41. Беспалько В. П. Психологические парадоксы образования / В. П. Беспалько // Педагогика. — 2000. — № 5. — С. 13-20.
42. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Беспалько В. П. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
43. Бестужев-Лада И. В. Философия истории на школьном уроке / Бестужев-Лада И. В. // Преподавание истории в школе. — 2001. — № 7. — С. 38-47.
44. Бехтерев В. Внушение и его роль в общественной жизни. — СПб. : Питер, 2001. — 256 с.
45. Бикел П. Математическая статистика. Выпуск 1. / Бикел П., Доксам К. ; пер. с англ. — М. : Финансы и статистика, 1983. — 278 с.
46. Бикел П. Математическая статистика. Выпуск 2 / Бикел П., Доксам К. ; пер. с англ. — М. : Финансы и статистика, 1983. — 252 с.
47. Бине А. Измерение умственных способностей / Бине А. ; [пер. с фр.] — СПб. : Союз, 1998. — 432 с.
48. Блейк С. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США / Блейк С., Пейп С., Чошанов М. // Педагогика. — 2004. — С. 85-90.
49. Блонский П. П. Память и мышление / Блонский П. П. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
50. Блонский П. П. Педология / Блонский П. П. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 288 с.
51. Богданова О. Використання методик розвитку критичного мислення на уроках історії / О. Богданова // Історія України. — 2006. — № 9 (457). — С. 6-12.
52. 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.
53. 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.
54. Болотов В. Критическое мышление — ключ к преобразованиям российской школы / В. Болотов // Директор школы. — 1995. — № 1. — С. 67-73.
55. Боно Э. Латеральное мышление / Э. Боно ; [пер. с англ. П. А. Самсонов]. — Минск : ООО "Попурри", 2005. — 384 с.
56. Боно Э. Развитие мышления : Три пятидневных курса / Боно Э. ; [пер с англ.]. — Минск : ООО "Попурри", 2005. — 128 с.

57. Боно Э. Шесть медалей оценки / Боно Э. ; [пер. с англ.] — Минск : Попурри, 2006. — 160 с.
58. Боно Э. Шесть шляп мышления / Боно Э. — СПб. : Питер Паблишинг, 1997. — 256 с.
59. Боно Э. 6 пар обуви образа действия / Боно Э. ; [пер. с англ. П. А. Самсонов]. — Минск : ООО "Попурри", 2003. — 208 с.
60. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / Борисенков В. П. // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 3-10.
61. Бочелюк В. Й. Педагогічна психологія : [навчальний посібник] / Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. — К. : Центр навчальної літератури, 2006. — 248 с.
62. Бречкевич М. В. О некоторых современных трудностях в области исторического изучения / М. В. Бречкевич. — Казань : Типо-литография Императорского Университета, 1914. — 16 с.
63. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; под ред. А. Р. Лурия. — М. : Прогресс, 1977. — 412 с.
64. Брунер Дж. Процесс обучения / Дж. Брунер. — М. : Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 84 с.
65. 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.
66. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: (логико-психологический анализ) / Брушлинский А. В. — М. : Мысль, 1970. — 230 с.
67. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика / Брушлинский А. В. — М. : Издательство "Мысль", 1970. — 191 с.
68. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / Брушлинский А. В. — М. : Знание, 1983. — 96 с.
69. 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.
70. 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.
71. 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.

72. Бушмакин М. Д. Самодеятельность учащихся при преподавании истории / Михаил Дмитриевич Бушмакин. — Казань : Типо-литография Императорского Университета, 1913. — 13 с.
73. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе / Вагин А. А. — М. : Просвещение, 1972. — 351 с.
74. Вагин А. А. Методика преподавания истории в средней школе / Вагин А. А. — М. : Просвещение, 1968. — 431 с.
75. 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.
76. Важеевская Н. Е. Гносеологические корни науки в системе школьного образования / Важеевская Н. Е. // Педагогика. — 2002. — № 4. — С. 3-9.
77. Валеев Г. Х. Объект, предмет и тема научного исследования / Г. Х. Валеев // Педагогика. — 2002. — № 2. — С. 27-31.
78. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / Валицкая А. П. // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 3-8.
79. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Валлон А. — СПб. : Питер, 2001. — 208 с.
80. Васильева Л. Н. Наследие И. Р. Пригожина и социальные науки / Васильева Л. Н. // Социологические исследования. — 2009. — № 6. — С. 28-37.
81. Величковский Б. М. Когнитивная наука и современная психология / Б. М. Величковский // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 5. — С. 79-85.
82. Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности / Венгер А. Л. // Вопросы психологии. — 2001. — № 3. — С. 17-26.
83. Вермес Г. Развитие диалектико-материалистического мышления при обучении истории / Ганс Вермес // Преподавание истории в школе. — 1973. — № 1. — С. 95-100.
84. 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.
85. Винер Н. Человек управляющий / Винер Н. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
86. Вискап М. Искусство убеждать : секреты успешной презентации / Марк Вискап ; [пер. с англ. Е. Черниковой]. — М. : Эксмо, 2006. — 224 с.
87. 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.

88. Власов В. Историчне джерело в арсеналі дидактичних засобів: чи здатна методика подолати втому від історії? / Власов В. // Історія в школах України. — 2009. — № 4. — С. 3-8.
89. Власов В. Роль підручника у формуванні вмінь працювати з історичним джерелом / Власов В. // Історія в школах України. — 2009. — № 6. — С. 3-9.
90. Влахопулов Б. А. Методика истории / Богдан Алексеевич Влахопулов. — К. : Типография Киевской 2-й артели, 1913. — 132 с.
91. Влахопулов Б. А. Методика истории / Б. А. Влахопулов. — [2-е исправл. и дополн. изд.]. — Петроград-Киев : Книгоиздательство "СОТРУДНИКЪ", 1916. — 104 с.
92. Войтик И. М. Оценка и развитие рефлексивного мышления : [учебное пособие] / Войтик И. М., Семенов И. Н. — Новосибирск : СибАГС, 2001. — 144 с.
93. Володина Т. А. История в американской школе: проблемы исторической науки и национального сознания // Преподавание истории в школе. — 2002. — № 6. — С. 64-74.
94. Востокова Е. В. Формы обучения: категория дидактики и предметных методик / Востокова Е. В. // Педагогика. — 2002. — № 4. — С. 33-38.
95. 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.
96. 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.
97. Вундт В. Проблемы психологии народов / Вундт В. — СПб. : Питер, 2001. — 160 с.
98. 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.
99. 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.
100. 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.
101. 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.
102. 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.

103. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Выготский Л. С. ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1991. — 480 с.
104. 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.
105. 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.
106. 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.
107. Вяземский Е. Е. Историческое образование в свете повышения квалификации учителей / Е. Е. Вяземский // Педагогика. — 2000. — № 1. — С. 58-61.
108. Вяземский Е. Е. Как сегодня преподавать историю в школе / Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. — [2-е изд.]. — М. : Просвещение, 2000. — 112 с.
109. Вяземский Е. Е. Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства : [практическое пособие]. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 160 с.
110. 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.
111. Гальперин П. Я. Введение в психологию : [учебное пособие для вузов] / Гальперин П. Я. — [4-е изд.]. — М. : "Книжный дом "Университет", 2002. — 336 с.
112. Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П. Я. Гальперин. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. — 45 с.
113. 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.
114. 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.
115. Гартвиг А. Ф. Школьная реформа снизу / А. Ф. Гартвиг. — М. : Тип. Тов-ва И. Д. Сытина, 1908. — 201 с.
116. Геймон Д. Игры, в которые играет мозг / Геймон Д., Брэгдон А. — М. : Изд-во ЭКСМО, 2005. — 352 с.
117. 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.
118. 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.
  119. Глас Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Глас Дж., Стенли Дж. ; под ред. Ю. П. Адлера. — М. : Прогресс, 1976. — 495 с.
  120. Гликман И. З. Воспитание или формирование? / И. З. Гликман // Педагогика. — 2000. — № 5. — С. 20-23.
  121. Годфруа Ж. Что такое психология : в 2 т. / Годфруа Ж. ; [пер. с фр.]. — М. : Мир, 1992— . — Т. 1. — 1992. — 496 с.
  122. Голибард Е. Щоб думати і чинити правильно. Нариси технології системного мислення / Голибард Е. — К. : Вечірній Київ, 1998. — 168 с.
  123. Гончаренко С. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. Гончаренко — К. : АПН України, 1995. — 45 с.
  124. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко С. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
  125. Гончарова Е. Б. Формирование мотивации учебной деятельности подростков / Е. Б. Гончарова // Вопросы психологии. — 2000. — № 6. — С. 132-135.
  126. Гончаров В. С. Типы мышления и учебная деятельность : [пособие к спецкурсу]. — Свердловск : Свердл. пед. ин-т, 1988. — 72 с.
  127. 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.
  128. 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.
  129. 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.
  130. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении / Г. Г. Гранатов // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 45-51.
  131. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений]. — М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 160 с.
  132. Грибов В. С. Задания для самостоятельной работы по новой истории в 10 классе : [кн. для учителя] / Грибов В. С. — М. : Просвещение, 1991. — 96 с.

133. 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.
134. Гришина Н. В. Психология конфликта / Гришина Н. В. — СПб. : Питер, 2002. — 464 с.
135. Громыко Ю. В. Проблемы и перспективы развития системы Эльконина — Давыдова / Громыко Ю. В., Либерман А. А., Репина О. К. // Вопросы психологии. — 2002. — № 1. — С. 141-147.
136. 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.
137. Гуревич Я. Г. Опыт методики истории / Я. Г. Гуревич. — СПб. : Б.и., 19.... — 192 с.
138. Гуружапов В. А. Проект "Горизонты педагогической психологии в XXI веке" / В. А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 4. — С. 5-8.
139. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования : [учеб. пособие] / Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. — М. : Издательская корпорация "Логос", 2000. — 223 с.
140. Гуськова А. В. Роль "модели психического" при решении мыслительных задач / Гуськова А. В. // Вопросы психологии. — 2008. — № 1. — С. 26-35.
141. 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.
142. 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.
143. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов) / Давыдов В. В. — М. : Педагогика, 1972. — 424 с.
144. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. — 1995. — № 1. — С. 29-39.
145. 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.

146. Дайри Н. Г. Обучение истории в старших классах средней школы: познавательная активность учащихся и эффективность обучения / Дайри Н. Г. — М. : Просвещение, 1966. — 437 с.
147. Дайри Н. Г. Развитие мышления учащихся в VIII классе / Дайри Н. Г. // Преподавание истории в школе. — 1956. — № 4. — С. 65-77.
148. Данилюк А. Я. Проблема эмпирического и теоретического в отечественной педагогике / Данилюк А. Я. // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 42-45.
149. Дахин А. Н. Педагогика и синергетика: вместе тесно, а порознь пресно / А. Н. Дахин // Педагогические технологии. — 2004. — № 3. — С. 68-74.
150. 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.
151. Дебердеева Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. — 2005. — № 3. — С. 5-12.
152. Демиденко В. К. Психологические аспекты управления учебной деятельностью учащихся на уроках истории // Формирование исторического мышления школьников. — Челябинск : Б.и., 1981. — С 30-36.
153. 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.
154. Демиденко В. К. Психологічні основи засвоєння історії учнями / Демиденко В. К. — К. : Радянська школа, 1970. — 127 с.
155. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") // Освіта. — 1993. — № 44-45-46. — С. 2-10.
156. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Історія в школах України. — 2004. — № 2. — С. 2-7.
157. Дёрнер Д. Логика неудачи / Д. Дёрнер. — М. : Смысл, 1997. — 243 с.
158. Десятов Д. Л. Практичні аспекти застосування методів критичного мислення на уроці історії / Десятов Д. Л. // Історія та правознавство. — 2007. — № 9 (109). — С. 5-11.
159. Десятов Д. Розвиток умінь та навичок критичного мислення у п'ятикласників / Дмитро Десятов // Історія в школах України. — 2007. — № 1. — С. 25-27.
160. Джемс У. Психология в беседах с учителями / Джемс У. — СПб. : Питер, 2001. — 160 с.
161. Джонстон Д. Психология / Джонстон Д. ; [пер. с англ. Л. М. Птицына]. — М. : ООО "Издательство АСТ" : ООО "Издательство Астрель", 2003. — XXVI, 493[9]с.

162. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания / Добраев Л. П. ; под ред. В. В. Давыдова. — М. : Педагогика, 1982. — 176 с.
163. Донской Г. М. Задания для самостоятельной работы по истории средних веков : [пособие для учителя] / Донской Г. М. — М. : Просвещение, 1987. — 126 с.
164. 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.
165. Дрейман П. М. Методика истории. Часть I (теоретическая) / П. М. Дрейман. — Рига : Б.и., 1915. — 76 с.
166. Дружинин В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин. — М. : Наука, 1994. — 336 с.
167. Дружинин В. Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 5. — С. 101-109.
168. Дружкова А. В. К вопросу о развитии мышления учащихся на уроке истории / Дружкова А. В. // Преподавание истории в школе. — 1957. — № 3. — С. 78-80.
169. Д'юї Д. Досвід і освіта / Джон Д'юї ; [пер. з англ. Марії Васильченко]. — Львів : Кальварія, 2003. — 84 с.
170. Д'юї Дж. Демократія і освіта / Джон Д'юї ; [пер. з англ.]. — Львів : Літопис, 2003. — 289 с.
171. 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.
172. Дьяченко В. К. Коллективно-групповые способы обучения / Дьяченко В. К. // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 43-45.
173. Дюге Д. Теоретическая и прикладная статистика / Дюге Д. ; [пер. с франц.]. — М. : Наука, 1972. — 384 с.
174. 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.
175. Елисеева И. И. Логика прикладного статистического анализа / Елисеева И. И., Рукавишников В. О. — М. : Финансы и статистика, 1982. — 192 с.
176. Журавлёв Д. Мотивация и проблемы в обучении / Дмитрий Журавлёв // Народное образование. — 2002. — № 9. — С. 123-130.
177. Журба Л. Теорія і практика проблемного навчання історії в старших класах загальноосвітньої школи / Лілія Журба // Історія в школах України. — 2007. — С. 11-14.
178. 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.
179. 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.
180. Загашев И. О. Критическое мышление: технология развития / Загашев И. О., Заир-Бек С. И. — СПб. : Издательство «Альянс «Дельта», 2003. — 284 с.
181. 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.
182. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Загвязинский В., Атаханов Р. — [2-е изд.]. — М. : Издательский центр "Академия", 2005. — 208 с.
183. 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.
184. Зайцев Г. Время педагогики здравосозидающей / Зайцев Г. // Народное образование. — 2002. — № 6. — С. 193-200.
185. 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.
186. Запорожец Н. И. Развитие мышления школьников (IV—VIII классы) / Н. И. Запорожец // Преподавание истории в школе. — 1978. — № 1. — С. 65-75.
187. 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.
188. 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.
189. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения : [учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений] / В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова. — М. : Издательский центр "Академия", 2007. — 224 с.
190. Звягинцев Е. А. История в народной школе : методические заметки / Е. А. Звягинцев. — [3-е изд.]. — М. : Изд-во журнала "Народный учитель", 1919. — 63 с.

191. Зимбардо Ф. Социальное влияние / Зимбардо Ф., Ляйппе М. — СПб. : Питер, 2001. — 448 с.
192. Зимняя И. А. Педагогическая психология : [учебник для вузов] / Зимняя И. А. — [изд. второе, доп., испр. и переаб.]. — М. : Логос, 2002. — 384 с.
193. Зинченко В. П. Возможны ли целостные представления о мышлении? / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. — 2001. — № 2. — С. 96-103.
194. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / Зинченко В. П. // Психологическая наука и образование. — 2000. — № 2. — С. 18-44.
195. Зорина Л. Я. Системность — качество знаний / Зорина Л. Я. — М. : Знание, 1976. — 64 с.
196. Зоркина Н. В. Критическое мышление — мышление XXI в. / Зоркина Н. В. // Методичний вісник історичного факультету № 1. — Харків : Консум, 2002. — С. 77-82.
197. Иванов К. А. Очерки по методике истории / К. А. Иванов. — СПб. : Книгоиздательство Товарищества "Петроградский учебный магазин", 1917. — 190 с.
198. Иванова И. Н. О тенденциях развития современного образования / Иванова И. Н. // Инновации в образовании. — 2004. — № 3. — С. 5-23.
199. 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.
200. Ильенков Э. В. Философия и культура / Ильенков Э. В. — М. : Политиздат, 1991. — 464 с.
201. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Ильин Е. П. — СПб. : Издательство "Питер", 2000. — 512 с.
202. Ильясов Д. Ф. Проектирование педагогических теорий / Д. Ф. Ильясов // Педагогика. — 2004. — № 9. — С. 13-21.
203. Ильясов И. И. Новый взгляд на умственное развитие и развивающее обучение / И. И. Ильясов // Вопросы психологии. — 1996. — № 3. — С. 138-141.
204. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. — М. : Издательство московского университета, 1986. — 200 с.
205. Ильясов И. Критическое мышление: организация процесса обучения / Ильясов И. // Директор школы. — 1995. — № 2. — С. 50-55.
206. Ительсон Л. Б. Математические методы в педагогике и педагогической психологии / Ительсон Л. Б. — Вып. 1. — М., 1968. — 60 с.
207. Інтерактивні технології навчання / [Пометун О. І., Пироженко Л. В., Коберник Г. І., Роєнко Л. М., Баліцька Н. Г.]. — К. : Науковий світ, 2004. — 86 с.
208. 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.
209. 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. Осмолівський, Н. Г. Подаляк, В. В. Ставнюк, С. О. Терно, О. М. Черевко. — К. ; Ірпінь : Перун, 2005. — 142 с.
  210. Кабанова-Меллер Е. Н. Психологія формування знань і навчальних умінь школярів. Проблема прийомів умственої діяльності / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 376 с.
  211. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М. : Просвещение, 1968. — 288 с.
  212. Казакевич В. М. Информационный подход к методам обучения / Казакевич В. М. // Педагогика. — 1998. — № 6. — С. 43-47.
  213. Казанская В. Г. Психология и педагогика. Краткий курс / Казанская В. Г. — СПб. : Питер, 2008. — 240 с.
  214. Камалетдинова Е. В. Проблема синергетического подхода как современной методологической ориентации в образовании / Камалетдинова Е. В. // Инновации в образовании. — 2005. — № 3. — С. 44-49.
  215. Каплунович И. Я. Измерение и конструирование обучения в зоне ближайшего развития / Каплунович И. Я. // Педагогика. — 2002. — № 10. — С. 37-44.
  216. Каплунович И. Я. Понимание: диагностика и формирование / И. Я. Каплунович // Педагогика. — 2004. — № 9. — С. 42-52.
  217. 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.
  218. Кареев Н. О школьном преподавании истории / Н. Кареев. — Петроград : Типография М. М. Стасюлевича, 1917. — 220 с.
  219. 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.
  220. 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.

221. Кемниц Е. К. О преподавании истории / Евгений Карлович Кемниц. — СПб. : Типография и литография И. Паульсона и К<sup>о</sup>, 1863. — 14 с.
222. Кларин М. В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 12-18.
223. Климов В. Г. Информационные технологии в образовательном процессе на основе персональных компьютерных средств обучения / Климов В. Г. — 2007. Режим доступа до журналу: [http://www.mgoru.ru/JOURNAL/13\\_klimov.doc](http://www.mgoru.ru/JOURNAL/13_klimov.doc)
224. 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>
225. 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.
226. Козлов С. А. Информирование и развитие в процессе обучения / Козлов С. А. // Педагогика. — 1998. — № 5. — С. 39-41.
227. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. — М. : ИКЦ "МарТ" ; Ростов н/Д : Издательский центр "МарТ", 2005. — 448 с.
228. Комаров В. Деякі актуальні питання розвитку методики навчання історії як науки (методологічний аспект) / Володимир Комаров // Історія в школах України. — 2000. — № 4. — С. 23-28.
229. Комаров В. Методика розвитку логічного мислення шестикласників на уроках історії стародавнього світу / Володимир Комаров // Історія в школах України. — 2009. — № 3. — С. 9-13.
230. 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.
231. 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.
232. 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.
233. 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.
234. Коржуев А. В. Познавательные затруднения в учении школьников / Коржуев А. В. // Педагогика. — 2000. — № 1. — С. 27-32.



235. 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.
236. Короткова М. В. Проблемные игры и познавательные задания на уроках средних веков / М. В. Короткова // Преподавание истории в школе. — 1991. — № 4. — С. 137-144.
237. Коротяев Б. И. Учение — процесс творческий : [кн. для учителя] / Б. И. Коротяев. — М. : Просвещение, 1989. — 159 с.
238. Коршунова Н. Л. Нужна ли педагогике новая парадигма? / Н. Л. Коршунова // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 19-25.
239. Косма Т. В. Особливості розвитку мислення учнів молодших класів / Т. В. Косма. — К. : Радянська школа, 1956. — 118 с.
240. Костюк Г. С. Некоторые аспекты взаимосвязи обучения и умственного развития / Г. С. Костюк // Советская педагогика. — 1967. — № 1. — С. 24-27.
241. Котова О. А. Задания-задачи по обществознанию / О. А. Котова, Т. Е. Лискова // История и обществознание в школе. — 2004. — № 3. — С. 46-55.
242. Кочетов А. И. Педагогическое исследование : [учебное пособие для аспирантов, студентов дипломников и учителей] / Кочетов А. И. — Рязань, 1975. — 178 с.
243. Крайг Г. Психология развития / Крайг Грэйс Н. ; [пер. с англ.]. — [7 изд., междунар.]. — СПб. : Питер, 2000. — 992 с.
244. Краткий словарь по логике / Д. П. Горский, А. А. Ивин, А. Л. Никифоров ; под ред. Д. П. Горского. — М. : Просвещение, 1991. — 208 с.
245. Кролюницкий А. Опыт методики элементарного курса истории / А. Кролюницкий. — М. : Типо-лит. Высочайше утвер. Товарищества И. Н. Кушнеревъ и К<sup>о</sup>, 1890. — 377 с.
246. Кругликов-Гречаный Л. П. Методика истории / Л. П. Кругликов-Гречаный. — [изд. 6-е]. — К. : Прогресс, 1917. — 122 с.
247. 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.
248. Кругляк М. И. О приемах активизации мышления учащихся V—VII классов / Кругляк М. И. // Преподавание истории в школе. — 1959. — № 2. — С. 58-66.
249. Кругляк М. И. Развивать мышление учащихся / М. И. Кругляк // Преподавание истории в школе. — 1973. — № 4. — С. 98-104.
250. Крыжановская Л. М. Психология мышления / Крыжановская Л. М. — М. : "Психолог", 1996. — 344 с.
251. Крысько В. Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии / Крысько В. Г. — М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. — 368 с.

252. Кудрявцев А. С. Типичные искажения мышления / А. С. Кудрявцев // *Инновации в образовании*. — 2004. — № 2. — С. 104-110.
253. Кудрявцев А. С. Что значит "грамотно" мыслить / А. С. Кудрявцев // *Инновации в образовании*. — 2003. — № 4. — С. 32-37.
254. Кудрявцев Б. М. Статистические методы исследования в практике / Б. М. Кудрявцев. — Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 1979. — 88 с.
255. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Кудрявцев В. Т. — М. : Знание, 1991. — 80 с.
256. Кузь В. Г. Освіта і школа ХХІ століття / В. Г. Кузь // *Педагогіка і психологія*. — 1999. — № 2. — С. 143-149.
257. Кулжинский Я. С. Опыт методики систематического курса истории / Я. С. Кулжинский. — Звенигородка : Тип. Юдицкого, 1913. — 196 с.
258. 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.
259. Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но — природосообразная / Кумарин В. // *Народное образование*. — 1997. — № 5. — С. 10-20.
260. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; [пер. с англ.] / [сост. В. Ю. Кузнецов]. — М. : "Издательство АСТ", 2002. — 608 с.
261. Курилів В. Методика викладання історії : [навч. посібник] / Валентина Курилів. — Львів; Торонто : Світ, 2003. — 248 с.
262. Курилів В. І. Розвиваючи навички творчого мислення / Курилів В. І. // *Історія та правознавство*. — 2004. — № 6 (10). — С. 2-5.
263. Курилів В. І. Навчання критичного мислення / Курилів В. І. // *Історія та правознавство*. — 2004. — № 1 (5). — С. 2-5.
264. 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.
265. Лазукова Н. Н. Учимся приобретать и осмыслять знания / Лазукова Н. Н., Кузин Д. В. — СПб. : ООО "КОРОНА принт", 1999. — 96 с.
266. Ламовицкий С. Ф. Школьный метод и его отношение к учебному предмету истории / С. Ф. Ламовицкий. — Казань : Типография Императорского Университета, 1891. — 204 с.
267. Ламперти Дж. Вероятность / Ламперти Джон ; [пер.с англ.] — М. : Наука, 1973.— 183 с.
268. Ланда Л. Н. Умение думать. Как ему учить? / Ланда Л. Н. — М. : Знание, 1975. — 64 с.
269. Лебедева И. П. Математическое моделирование в педагогическом исследовании / И. П. Лебедева // *Педагогика*. — 2002. — № 10. — С. 28-36.

270. 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.
271. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. / А. Н. Леонтьев. — М. : Педагогика, 1983— . — Т. 2. — 1983. — 320 с.
272. Леонтьев А. Н. Мышление / А. Н. Леонтьев // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 356-368.
273. Лернер И. Я. Задания для самостоятельной работы по истории СССР: 8 кл. : [пособие для учителя] / Лернер И. Я. — М. : Просвещение, 1988. — 111 с.
274. Лернер И. Я. Зачем учителю дидактика? / Лернер И. Я. // Народное образование. — 1990. — № 12. — С. 74-83.
275. Лернер И. Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? / Лернер И. Я. — М. : Знание, 1978. — 48 с.
276. Лернер И. Я. Опыт применения познавательных задач в V классе / Лернер И. Я. // Преподавание истории в школе. — 1967. — № 1. — С. 41-52.
277. Лернер И. Я. Познавательные задачи в обучении истории (материалы к опытной работе учителей) / Лернер И. Я. — М. : Просвещение, 1968. — 94 с.
278. Лернер И. Я. Построение исследования познавательных задач в гуманитарных дисциплинах // Новые исследования в педагогических науках. — М. : Просвещение, 1968. — Вып. 12. — С. 7-13.
279. Лернер И. Я. Проблемное обучение / Лернер И. Я. — М. : Знание, 1974. — 64 с.
280. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / Лернер И. Я. // Педагогика. — 1996. — № 2. — С. 7-11.
281. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории : [пособие для учителей] / Лернер И. Я. — М. : Просвещение, 1982. — 191 с.
282. 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.
283. Лещинський О. П. Образ науки і засади конструювання змісту навчального предмета / О. П. Лещинський // Педагогіка і психологія. — 1999. — № 3. — С. 29-36.
284. 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.

285. 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.
286. 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>
287. Лихарева Н. И. Из истории педагогической мысли. Вопросы методики истории в России XVIII века / Н. И. Лихарева. — СПб. : Б.и., 1911. — 34 с.
288. Лихолетов В. В. Свернутая модель законов развития систем / В. В. Лихолетов // Педагогика. — 2002. — № 6. — С. 35-39.
289. Липман М. Критичне мислення: чим воно може бути? // Вісник програм шкільних обмінів. — 2006. — № 27. — С. 17-23.
290. 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.
291. Лоу-Беер Э. Совет Европы и История в школе / Лоу-Беер Э. — Страсбург : Совет Европы, 1997. — 95 с.
292. Лук А. Н. Учить мыслить / Лук А. Н. — М. : Знание, 1975. — 96 с.
293. Лурия А. Р. Ум мнемониста / А. Р. Лурия // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 470-475.
294. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти : [навчальний посібник] / Лутай В. С. — К. : Центр "Магістр-S" творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.
295. Лушин П. В. Психология личностного изменения / Лушин П. В. — Кировоград, 2002. — 352 с.
296. 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.
297. 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.
298. Малькова З. А. Джон Дьюи — философ и педагог-реформатор / Малькова З. А. // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 95-104.
299. Малькова З. А. Разорванное образовательное пространство / Малькова З. А. // Педагогика. — 1999. — № 5. — С. 103-110.
300. Марковин Н. И. О задачах и способах преподавания истории / Н. И. Марковин. — С.-Петербург : Паровая тип. А. Л. Трунова, 1901. — 23 с.

301. Мартин Д. Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики / Мартин Д. — СПб. : ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004. — 480 с.
302. Марченко О. Г. Формування критичного мислення школярів / О. Г. Марченко. — Харків : вид. група "Основа" : "Триада +", 2007. — 160 с.
303. Матвієць С. Розвиток критичного мислення в контексті компетентнісно орієнтованого навчання / Світлана Матвієць // Історія України. — 2009. — № 10 (602). — С. 10-13.
304. Матюшкин А. М. Мышление как продуктивный процесс совместного решения проблемных ситуаций / Матюшкин А. М. // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29, № 2. — С. 124-129.
305. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Матюшкин А. М. — М. : Педагогика, 1972. — 168 с.
306. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : [книга для учителя] / М. И. Махмутов. — М. : Просвещение, 1977. — 240 с.
307. Мелешко Т. К. Континуально-генетическая теория А. В. Брушлинского: рождение идеи / Т. К. Мелешко // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 4. — С. 98-104.
308. 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.
309. Мельник Л. Г. Методика викладання історії в середній школі / Л. Г. Мельник. — К. : Вища школа, 1974. — 224 с.
310. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника : [избранные психологические труды] / Н. А. Менчинская. — М. : Педагогика, 1989. — 224 с.
311. 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.
312. 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.
313. 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.
314. 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.
315. Методика преподавания обществознания в школе : [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] ; под ред. Л. Н. Боголюбова. — М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 304 с.
316. Метцінг Г. К. Соціалістичне минуле в німецьких підручниках — до питання про вивчення непростої 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.
317. 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.
318. Милграм С. Эксперимент в социальной психологии / Милграм С. — СПб. : Питер, 2000. — 336 с.
319. Миллер С. Психология развития: методы исследования / Миллер С. — СПб. : Питер, 2002. — 464 с.
320. 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.
321. Мироненко И. А. Проблемы интеграции психологического знания в современных педагогических исследованиях / Мироненко И. А. // Педагогика. — 2004. — № 5. — С. 12-21.
322. Мисан В. Багатоперспективність як засіб та метод у навчанні шкільного курсу історії України / Віктор Мисан // Історія в школах України. — 2009. — № 9. — С. 3-7.
323. Мисан В. Багатоперспективність як форма в змісті шкільного курсу історії України / Віктор Мисан // Історія в школах України. — 2009. — № 1-2. — С. 9-13.
324. Митропольский А. К. Техника статистических вычислений / Митропольский А. К. — [2-е изд.]. — М. : Наука, 1971. — 576 с.
325. 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.
326. Михайлів Т. В. Розвиток критичного мислення учнів в контексті компетентісно орієнтованого навчання історії / Михайлів Т. В. // Історія та правознавство. — 2009. — № 19-21 (191-193). — С. 4-29.
327. 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.
328. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. — М. : Красанд, 2010. — 218 с.
329. Монахов В. М. Проектирование современной модели дистанционного образования / Монахов В. М. // Педагогика. — 2004. — № 6. — С. 11-20.
330. 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.

331. Мороз П. Проблемне навчання та дослідницькі методи на уроках історії / Петро Мороз // Історія в школах України. — 2006. — № 10. — С. 16-23.
332. Мороз П. Теоретичні засади розвитку вмінь бачити проблеми на уроках історії / Петро Мороз // Історія в школах України. — 2008. — № 9. — С. 11-15.
333. Мостеллер Ф. Вероятность / Мостеллер Ф., Рурке Р., Томас Дж. — М. : Мир, 1969. — 433 с.
334. 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.
335. 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.
336. Мур Л. П. Вы умнее, чем вы думаете / Мур Л. П. ; [пер. с англ.]. — [2-е изд.]. — Минск : ООО "Попурри", 2003. — 288 с.
337. Мурашковский Ю. Алгоритм синтеза творческих задач / Ю. Мурашковский // Педагогическая техника. — 2004. — № 3. — С. 3-9.
338. 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.
339. Надлер Дж. Мышление прорыва / Надлер Дж., Хибино Ш. ; [пер. с англ. С. И. Ананин]. — Минск : Попури, 1999. — 496 с.
340. Настольная книга учителя истории / [сост. Т. И. Тюляева]. — М. : ООО "Издательство АСТ" : ООО "Издательство Астрель", 2003. — 523 с.
341. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — № 33. — С. 4-6.
342. 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.
343. Нестерова О. В. Педагогическая психология в схемах, таблицах и опорных конспектах : [учеб. пособие для вузов] / О. В. Нестерова. — М. : Айрис-пресс, 2006. — 112 с.
344. Никифоров Д. Н. Наглядность в преподавании истории / Д. Н. Никифоров. — М. : Издательство "Просвещение", 1964. — 174 с.
345. 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.

346. Новикова Л. И. "Воспитательное пространство" как открытая система / Л. И. Новикова, М. В. Соколовский // *Общественные науки и современность*. — 1998. — № 1. — С. 132-143.
347. Новиков А. М. Количество и качество педагогических диссертаций в России / А. М. Новиков // *Педагогика*. — 2004. — № 6. — С. 50-57.
348. Ноель-Цигульська Т. Про критичне мислення. — К., 2000. — Режим доступу до праці: <http://noelrt.com/?p=734>.
349. Ноэль-Цигульская Т. Ф. О критическом мышлении. — К., 2000. — Режим доступу до праці: // <http://noelrt.com/?p=266>.
350. 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.
351. Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / Образцов П. И. — СПб. : Питер, 2004. — 268 с.
352. 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.
353. Олешков М. Ю. Содержание образования: проблемы формирования и проектирования / Олешков М. Ю. // *Педагогика*. — 2004. — № 6. — С. 31-38.
354. Орлов В. И. Активность и самостоятельность учащихся / В. И. Орлов // *Педагогика*. — 1998. — № 3. — С. 44-48.
355. 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.
356. 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.
357. 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.
358. Павлов И. П. Рефлекс свободы / Павлов И. П. — СПб. : Питер, 2001. — 432 с.
359. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить / Паламарчук В. Ф. — [2-е изд., доп. и перераб.]. — М. : Просвещение, 1987. — 208 с.
360. 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.
361. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад]. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
362. Пейперт С. Переворот в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи / Пейперт С. — М. : Педагогика, 1989. — 224 с.
363. 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.
364. Перминова Л. М. Логико-дидактический подход к обучению / Л. М. Перминова // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 18-25.
365. Песоцкий Ю. С. Высокотехнологическая образовательная среда: принципы проектирования / Ю. С. Песоцкий // Педагогика. — 2002. — № 5. — С. 26-35.
366. Петров И. И. Историческая подготовка / И. И. Петров. — Харьков : Типография М. Зильберберга, 1881. — 31 с.
367. 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.
368. Петров Ю. А. Общая методология мышления / Петров Ю. А., Захарова А. А. — М. : Компания Спутник+, 2001. — 43 с.
369. Петунин О. В. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике / Петунин О. В. // Инновации в образовании. — 2004. — № 6. — С. 62-77.
370. 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.
371. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся: дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П. И. Пидкасистый. — М. : Педагогика, 1984. — 184 с.
372. Пирогова О. В. Моделирование в образовании // Инновации в образовании. — 2004. — № 5. — С. 36-40.
373. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів] / Підласий І. П. — К. : Україна, 1998. — 343 с.
374. 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.
375. 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.
376. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам ; [под ред. И. Я. Лернера]. — М. : Педагогика, 1972. — 240 с.

377. Покотило Н. П. Практическое руководство для начинающего преподавателя истории / Н. П. Покотило. — С.-Петербург : Издание И. В. Казначеева, 1912. — 457 с.
378. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований. — М. : Педагогика, 1987. — 144 с.
379. 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.
380. Пометун О. Забезпечити формування предметної історичної та громадянської компетентності учнів / Олена Пометун // Історія в школах України. — 2008. — № 7-8. — С. 3-6.
381. Пометун О. Компетентнісний підхід у сучасній історичній освіті / О. Пометун // Історія в школах України. — 2007. — № 6. — С. 3-12.
382. Пометун О. Методика навчання історії в школі : [посібник] / Пометун Олена Іванівна, Фрейман Григорій Ошеревич. — К. : Генеза, 2009. — 327 с.
383. 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.
384. 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.
385. Пометун О. Формування громадянської компетентності старшокласників у процесі навчання історії / Пометун О., Гупан Н. // Історія в школах України. — 2008. — № 4. — С. 3-10.
386. Пометун О. Формування критичного мислення учнів на уроках з курсу за вибором "Права людини" / Олена Пометун // Історія в школах України. — № 9. — С. 5-7.
387. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. — К. : Б.в., 2007. — 144 с.
388. Пометун О. І. Методика навчання історії в школі / О. І. Пометун, Г. О. Фрейман. — К. : Генеза, 2006. — 328 с.
389. 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.
390. 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.
391. 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.
392. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. — М. : Просвещение, 1967. — 264 с.

393. Пономарев Я. А. О понятии "психологический механизм решения творческих задач" / Пономарев Я. А. // Психологический журнал. — 1996. — Т. 17, № 6. — С. 19-29.
394. Пономарев Я. А. Психология творчества / Пономарев Я. А. — М. : Изд-во "Наука", 1976. — 304 с.
395. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. — М. : Педагогика, 1976. — 280 с.
396. Попков В. А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования / Попков В. А., Коржуев А. В., Рязанова Е. Л. — М. : Изд-во МГУ, 2001. — 168 с.
397. Пospelов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников / Пospelов Н. Н., Пospelов И. Н. — М. : Педагогика, 1989. — 152 с.
398. Пригожин И. Время. Хаос. Квант: К решению парадокса времени / Пригожин И., Стенгерс И. ; [пер. с англ.]. — [изд. 5, стереот.]. — М. : УРСС, 2003. — 240 с.
399. Пригожин И. Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы / Пригожин И. — Ижевск : НИЦ "Регулярная и хаотичная динамика", 2000. — 208 с.
400. 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.
401. 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.
402. Проект стратегии ЕЭК ООН в области образования в интересах устойчивого развития (Добавление) / Организация Объединенных Наций. Экономический и Социальный Совет / CER/AC.13/2004/8/Add.2. — ООН, 19 May 2004. — 14 p.
403. Прядехо А. А. Алгоритм развития познавательных способностей учащихся / Прядехо А. А. // Педагогика. — 2002. — № 3. — С. 8-15.
404. Психология : словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. — [2-е изд.]. — М. : Политиздат, 1990. — 494 с.
405. Психология и педагогика : [учебное пособие для вузов] / [составитель и отв. редактор А. А. Радугин ; научный редактор Е. А. Коротков]. — М. : Центр, 1999. — 256 с.
406. Психолого-педагогический словарь / [сост. Рапацевич Е. С.]. — Минск : "Соврем. Слово", 2006. — 928 с.
407. Пунский В. О. Формирование приемов логического мышления / В. О. Пунский // Преподавание истории в школе. — 1983. — № 5. — С. 39-44.

408. Пустовіт Г. П. Психолого-педагогічний аспект взаємодії особистості з навколишнім середовищем / Г. П. Пустовіт // Педагогіка і психологія. — 2000. — № 3. — С. 53-59.
409. Развитие познавательных возможностей учащихся при обучении истории : [сборник трудов]. — М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1974. — 262 с.
410. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Райс Ф. — СПб. : Питер, 2000. — 656 с.
411. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / Реан А. А., Коломинский Я. Л. — СПб. : Питер, 2000. — 416 с.
412. 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.
413. Рекомендація Рес (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.
414. Решетова З. А. Организация деятельности усвоения и развитие учащегося / Решетова З. А. // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 70-78.
415. 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.
416. 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.
417. Романовский В. Е. Заметки о преподавании истории / В. Е. Романовский. — Тифлис : Издание книжного магазина Л. Б. Хиддекель, 1905. — 100 с.
418. Рошен С. Новшества по-французски: выводы и уроки из опыта / Серж Рошен, Франсуа Луи // Директор школы. — 1996. — № 1. — С. 60-67.
419. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
420. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / Рубинштейн С. Л. — М. : Изд-во АН СССР. — 1958. — 147 с.
421. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С. Л. — СПб. : 2001. — 720 с.
422. Рубцов В. В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / Рубцов В. В. // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 49-59.

423. Савова Д. Первоначальная местная подготовка преподавателей истории в европейских странах в период демократических преобразований : [доклад] / Савова Д. — Страсбург : Совет Европы, 1997. — 55 с.
424. 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.
425. Самарин Ю. А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Самарин Ю. А. — М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. — 504 с.
426. Саранцев Г. И. Методика преподавания: предмет, проблематика, связь с педагогикой / Саранцев Г. И. // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 27-31.
427. Саранцев Г. И. Метод обучения как категория методики преподавания / Саранцев Г. И. // Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 28-34.
428. Саранцев Г. И. Методология предметных методик обучения / Саранцев Г. И. // Педагогика. — 2000. — № 8. — С. 16-23.
429. Саранцев Г. И. Теория, методика и технология обучения / Г. И. Саранцев // Педагогика. — 1999. — № 1. — С.19-24.
430. Саранцев Г. И. Укрупнение дидактических единиц состояние проблемы / Саранцев Г. И., Миганова Е. Ю. // Педагогика. — 2002. — № 3. — С. 30-35.
431. Селевко Г. К. Научи себя учиться / Селевко Г. К., Маркова Н. Н., Левина О. Г. — М. : Народное образование, 2001. — 192 с.
432. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Селевко Г. К. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
433. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. — М. : НИИ школьных технологий, 2006—.— Т. 1 — 2006. — 816 с.
434. 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.
435. Сергеев И. Как реализовать компетентностный подход в обучении / И. Сергеев // История и обществознание в школе. — 2004. — № 3. — С. 29-39.
436. Сергиенко Е. А. Современное состояние исследований когнитивных процессов / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. — 2002. — Т. 23, № 2. — С. 19-35.
437. Сеченов И. М. Элементы мысли / Сеченов И. М. — СПб. : Питер, 2001. — 416 с.
438. Сивоцький А. Нові методи стратегічного мислення / Адріян Сивоцький. — К. : Вид. дім "КМ Академія", 2002. — 43 с.
439. Симонов П. В. Мотивированный мозг / П. В. Симонов — М. : Наука, 1987. — 238 с.

440. Сингалевич С. П. О новых руководствах по методике истории / С. П. Сингалевич. — Казань : Типо-литография Императорского Университета, 1913. — 16 с.
441. 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.
442. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Скалкова Я. и др. ; [пер. с чешск.]. — М. : Педагогика, 1989. — 219 с.
443. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: (в помощь начинающему исследователю) / Скаткин М. Н. — М. : Педагогика, 1986. — 152 с.
444. Скрипкін І. М. Розвиток логічного мислення учнів на уроках історії та суспільствознавства (з досвіду роботи) / Скрипкін І. М. — К. : Радянська школа, 1977. — 103 с.
445. Словарь практического психолога / [сост. С. Ю. Головин]. — Минск : Харвест, 1997. — 800 с.
446. Солдатова О. Н. Развитие мышления учащихся на уроках истории / О. Н. Солдатова // Преподавание истории в школе. — 2000. — № 9. — С. 39-42.
447. 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.
448. Солсо Р. Когнитивная психология / Солсо Р. — СПб. : Питер, 2002. — 592 с.
449. 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.
450. Сорос Дж. Утвердження демократії / Сорос Джордж ; [пер. з англ. О. Коваленка]. — К. : Основи, 1994. — 224 с.
451. Сотніченко В. Проблема створення форми знань при вивченні історії в школі / В. Сотніченко // Історія в школі. — 1999. — № 10. — С. 20-26.
452. Сотніченко В. Структурування знання при вивченні історії в школі / В. Сотніченко // Історія в школі. — 1998. — № 10. — С. 10-13.
453. Сотніченко В. Формування історичного мислення: квантитативний та квалітативний аспекти / В. Сотніченко // Історія в школі. — 1999. — № 11. — С. 11-13.
454. Социальная психология: ключевые идеи / Р. Бэрн, Д. Бирн, Б. Джонсон. — [4-е изд.]. — СПб. : Питер, 2003. — 512 с.
455. Социологический справочник / [под общей ред. В. И. Воловича]. — К. : Политиздат Украины, 1990. — 382 с.
456. Спиридонов В. Ф. Психология мышления: решение задач и проблем : [учебное пособие] / В. Ф. Спиридонов. — М. : Генезис, 2006. — 319 с.

457. 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.
458. 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.
459. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Стоунс Э. ; [пер. с англ.] ; под ред. Н. Ф. Талызиной. — М. : Педагогика, 1984. — 472 с.
460. Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ століття / Роберт Страдлінг. — Б.м. : Видавництво Ради Європи, б.р. — 277 с.
461. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: [учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / М. Т. Студеникин. — М. : ВЛАДОС, 2002. — 240 с.
462. Сулима И. И. Философская герменевтика и образование / И. И. Сулима // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 36-43.
463. Супруненко М. І. Форми залучення старшокласників до розв'язування творчих задач / М. І. Супруненко // Педагогіка і психологія. — 2009. — № 3-4. — С. 45-52.
464. Сухарєв П. Б. Інноваційна педагогічна технологія "Читання та письмо для розвитку критичного мислення" / Сухарєв П. Б. // Методичний вісник історичного факультету № 1. — Харків : Консум, 2002. — С. 100-106.
465. 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.
466. Такман Б. В. Педагогическая психология: от теории к практике / Такман Б. В. ; [пер. с англ.]. — М. : Прогресс, 2002. — 572 с.
467. Талызина Н. Ф. Развитие П. Я. Гальпериным деятельностного подхода в психологии / Талызина Н. Ф. // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 42-49.
468. Талызина Н. Ф. Теория программированного обучения (Основы обучения) / Н. Ф. Талызина. — М. : Издательство "Знание", 1975. — 51 с.
469. Талызина Н. Ф. "Уверена, что будущее психологии за деятельностным подходом" / Талызина Н. Ф. // Психологический журнал. — 2005. — Т. 26, № 4. — С. 105-113.
470. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — М. : Издательство Московского университета, 1975. — 343 с.

471. 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.
472. 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.
473. Теория и практика педагогического эксперимента / [под ред. А. И. Пискунова, Г. В. Воробьева]. — М. : Педагогика, 1979. — 207 с.
474. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2 т. / Теплов Б. М. — М. : Педагогика, 1985— . — Т. 1. — 1985. — 224 с.
475. Теплов Б. М. Практическое мышление / Б. М. Теплов // Познавательные психические процессы / [сост. и общ. ред. А. Г. Маклакова]. — СПб. : Питер, 2001. — С. 466-470.
476. 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.
477. Терно С. Історичне мислення: як його розвивати? / С. Терно // Історія в школах України. — 2007. — № 5. — С. 8-12.
478. Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна потреба? / С. Терно // Історія в школах України. — 2007. — № 4. — С. 13-15.
479. 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.
480. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 8-9 класів на уроках історії / С. Терно // Історія в школах України. — 2009. — № 9. — С. 7-13.
481. Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження / С. Терно // Історія в школах України. — 2007. — № 9-10. — С. 3-11.
482. Терно С. Методичний апарат підручника: яким вимогам він повинен відповідати? / С. Терно // Історія в школах України. — 2004. — № 7. — С. 17-20.
483. 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.
484. 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.
485. Терно С. Чи навчені наші учні мислити критично? / С. Терно // Історія в школах України. — 2007. — № 7. — С. 18-23.



486. Терно С. Як підвищити вмотивованість вивчення історії? / С. Терно // Історія в школах України. — 2004. — № 8. — С. 22-26.
487. Терно С. О. Критичне мислення — сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. — Запоріжжя : Просвіта, 2009. — 268 с.
488. 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.
489. 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.
490. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / Терно С. О. — Тернопіль : Мандрівець, 2009. — 40 с.
491. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / Терно С. О. — Тернопіль : Мандрівець, 2010. — 40 с.
492. 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.
493. 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.
494. 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.
495. 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.
496. Тестов В. А. "Жесткие" и "мягкие" модели обучения / Тестов В. А. // Педагогика. — 2004. — № 8. — С. 35-39.
497. 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.
498. Тихомиров О. К. Психология мышления / Тихомиров О. К. — М. : Издательство Московского университета, 1984. — 270 с.
499. 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.
500. Тоффлер Э. Шок будущего / Тоффлер Э. ; [пер. с англ.]. — М. : ООО "Издательство АСТ", 2002. — 557 с.

501. 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.
502. Троицкий С. Краткая методика истории с приложением программы по истории для приобретения звания учителя высшего 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.
503. Троицкий Ю. История без учебника. Инновационные нормы исторического образования / Ю. Троицкий // Народное образование. — 2008. — № 2. — С. 198-202.
504. 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](http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=200901908).
505. Троицкий Ю. Текст учебника как дискурс / Троицкий Ю. // История. — 2000. — № 29. — Режим доступа до журналу:  
<http://his.1september.ru/2000/no29.htm>.
506. Турченко Ф. Г. Історія України : [підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / Ф. Г. Турченко, В. М. Мороко. — К. : Генеза, 2009. — 352 с.
507. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Тхагапсоев Х. Г. // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 103-110.
508. Тягло А. В. Критическое мышление на основе элементарной логики : [учеб. пособие] / Тягло А. В. — Х. : Центр усовершенствования социологического образования, 2001. — 210 с.
509. 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.
510. Тягло А. В. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / Тягло А. В., Воропай Т. С. // Постметодика. — 2001. — № 3 (35). — С. 19-26.
511. Тягло А. В. Логика критического мышления (в конспективном изложении) / Тягло А. В. — Х. : Харьковский ин-т управления, 1996. — 72 с.
512. Тягло О. В. Критичне мислення: [навч. посібник] / Тягло О. В. — Х. : Основа, 2008. — 187 с.
513. Удод О. Аксіологічний 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.

514. 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.
515. Удод О. А. Історія і духовність / Олександр Андрійович Удод. — К. : Генеза, 1999. — 145 с.
516. Удод О. А. Історія: осягнення духовності / Олександр Удод. — К. : Генеза, 2001. — 192 с.
517. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Узнадзе Д. Н. — СПб. : Питер, 2001. — 416 с.
518. Українська історична дидактика: Міжнародний діалог (фахівці різних країн про сучасні українські підручники з історії) : зб. наук. ст. — К. : Генеза, 2000. — 368 с.
519. 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.
520. Умбрашко К. Б. Развитие творческого мышления на уроках истории / Умбрашко К. Б. // Преподавание истории в школе. — 1996. — № 2. — С. 29-34.
521. Уорд Л. Психические факторы цивилизации / Уорд Л. — СПб. : Питер, 2002. — 352 с.
522. Урбански А. Начало с учетом конца или какой может быть система образования через десять лет / А. Урбански // Директор школы. — 1994. — № 4. — С. 79-87.
523. Утлик Э. П. Умение учиться / Утлик Э. П. // Инновации в образовании. — 2004. — № 1. — С. 104-112.
524. Учебник: десять разных мнений : сборник статей / составитель Evaldas Vakonis. — Вильнюс : Esinija, 2000. — 188 с.
525. 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.
526. 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.
527. Фадеев В. А. Как проводить педагогический эксперимент : [учеб. пособие] / Фадеев В. А., Приступа Г. Н. — Рязань : Гос. ун-т, 1993. — 138 с.
528. Фарфоровский С. В. О лабораторном преподавании истории в старших классах средне-учебных заведений / С. В. Фарфоровский. — Казань : Центральная типография, 1915. — 22 с.

529. Федоров А. В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия / Федоров А. В. // Инновации в образовании. — 2007. — № 4. — С. 30-47.
530. Федорченко П. ТРИЗ развивает творческие способности / Павел Федорченко // Педагогическая техника. — 2004. — № 5. — С. 60-64.
531. Ферро М. Как рассказывают историю детям в разных странах мира ; [пер. с фр.]. — М. : Высшая школа, 1992. — 351 с.
532. 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.
533. Философский словарь / [под. ред. И. Т. Фролова]. — [6-е изд., переаб. и доп.]. — М. : Политиздат, 1991. — 560 с.
534. 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.
535. Формирование общих учебно-познавательных умений на уроках истории и обществоведения : [методические рекомендации] / В. О. Пунский. — Ворошиловград : Ворошиловградский институт усовершенствования учителей, 1983. — 23 с.
536. Формування критичного мислення учнів на уроках мови : [монографія] / [В. Ф. Дороз, Л. Я. Романова, О. Б. Ярова, В. А. Нищета, Г. А. Удовиченко, передмова К. О. Баханова] ; за заг. ред. В. Ф. Дороз. — К. : "Освіта України", 2008. — 336 с.
537. Фрейман Г. Концептуальні основи формування життєвих компетентностей на уроках історії / Г. Фрейман // Історія в школах України. — 2008. — № 3. — С. 9-13.
538. Фрейман Г. Формування аксіологічної компетентності на уроках історії України в 11 класі / Г. Фрейман // Історія в школах України. — 2007. — № 6. — С. 13-14.
539. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Фрейре П. ; [пер. з англ.]. — К. : Юніверс, 2003. — 168 с.
540. Фрейре П. Формування критичної свідомості / Фрейре П. ; [з англ. пер. О. Дем'янчук]. — К. : Юніверс, 2003. — 176 с.
541. Френе С. Избранные педагогические сочинения / Френе С. ; [пер. с франц.] / [сост., общ. ред. и вступ. ст. Б. Л. Вульфсона]. — М. : Прогресс, 1990. — 304 с.
542. Халперн Д. Психология критического мышления / Халперн Д. — СПб. : Питер, 2000. — 512 с.
543. Харламов И. Ф. Педагогика : [учебник] / Харламов И. Ф. — [5-е изд., перераб. и доп.]. — Минск : Інверсітэцкае, 1998. — 560 с.
544. Хегенхан Б. Теории научения / Хегенхан Б., Олсон М. — [6-е изд.]. — СПб. : Питер, 2004. — 474 с.

545. Хок Р. 40 исследований, которые потрясли психологию / Роджер Р. Хок. — СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. — 509 с.
546. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / Холодная М. А. — [2-е изд., переаб. и доп.]. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.
547. Цигульська Т. Ф. Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим : [курс лекцій] / Т. Ф. Цигульська — К. : Наук. думка, 2000. — 190 с.
548. Цибух Л. Н. Диагностика и коррекция мышления у развивающейся личности / Цибух Л. Н., Чебыкин А. Я. — Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2002. — 172 с.
549. Чалдини Р. Психология влияния / Чалдини Р. — СПб. : Питер, 2000. — 272 с.
550. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / Черепанов В. С. — М. : Педагогика, 1989. — 150 с.
551. Чудинова Е. В. Работа с гипотезами детей в системе обучения Эльконина — Давыдова / Е. В. Чудинова // Вопросы психологии. — 1998. — № 5. — С. 85-93.
552. Чулицкий В. М. О преподавании истории / В. М. Чулицкий. — СПб. : тип. В. Демакова, 1882. — 16 с.
553. 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.
554. Шадриков В. Д. О структуре познавательных способностей / Шадриков В. Д. // Психологический журнал. — 1985. — Т. 6, № 3. — С. 38-46.
555. Швырев В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В. С. Швырев. — М. : Наука, 1978. — 383 с.
556. 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.
557. Шеремет М. До проблеми формування критичного мислення особистості / Микола Шеремет // Історія в школі. — 2006. — № 7-8. — С. 15-17.
558. Шеремет М. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії / Шеремет М. // Рідна школа. — 2003. — № 9. — С. 29-31.
559. Шеремет М. Як формувати критичне мислення на уроках історії? / Шеремет М. // Освіта і управління. — 2003. — Т. 6, № 4. — С. 133-136.
560. Шимановський М. Толерантність у викладанні історії в школі / Шимановський М. // Шлях освіти. — 1997. — № 3. — С. 21-24.
561. Шими́на А. Н. Педагогические аспекты философского наследия Э. В. Ильенкова / Шими́на А. Н. // Педагогика. — 2004. — № 6. — С. 74-79.

562. Шими́на А. Н. Современное и несовременное в педагогике / Шими́на А. Н. // Педагогика. — 2002. — № 7. — С. 26-31.
563. Ши́ряева В. Техника анализа информации и составления вопросов / В. Ши́ряева // Педагогическая техника. — 2004. — № 2. — С. 14-29.
564. Шмидт Ф. О преподавании истории / Шмидт Ф. — Харьков : Типография "Печатное дело", 1915. — 12 с.
565. 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.
566. Шрагина Л. И. Психологические аспекты использования ТРИЗ в учебном процессе / Л. И. Шрагина // Педагогика. — 1999. — № 6. — С. 39-43.
567. Штернберг Р. Дж. Интеллект, приносящий успех / Штернберг Р. Дж. ; [пер. с англ.]. — Минск : Попурри, 2000. — 368 с.
568. Шу́лдик Н. В. Психологія мислення / Шу́лдик Н. В., Шу́лдик Г. О. — К. : Интеллект, 1999. — 170 с.
569. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Щедровицкий Г. П. // Щедровицкий Г. П. Избранные труды. — М. : Шк.Культ.Полит., 1995. — С. 449-514.
570. Щедровицкий П. Пространство свободы / Щедровицкий П. // Народное образование. — 1997. — № 1. — С. 46-51.
571. 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.
572. Щербо И. Н. Технологии развития рефлексивного мышления / И. Н. Щербо // Преподавание истории в школе. — 2001. — № 2. — С. 50-53.
573. Эйнштейн А. Физика и реальность : [сборник статей] / Эйнштейн А. ; [перевод. сост. и коммент. У. И. Франкфурта]. — М. : Наука, 1965. — 359 с.
574. Якиманская И. С. Знания и мышление школьника / И. С. Якиманская. — М. : Знание, 1985. — 80 с.
575. 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.
576. Ярмаченко М. Д. Стимулювання інтелектуального розвитку — важлива теоретична проблема й практичне завдання / Ярмаченко М. Д. // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 2. — С. 234-245.
577. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Ясперс К. ; [пер. с нем.]. — М. : Политиздат, 1991. — 527 с.

578. Ястребова Г. Європейське бачення викладання історії для формування критичного мислення і толерантності / Ястребова Г., Ляшенко Л. // Рідна школа. — 2006. — № 2. — С. 24-26.
579. Aronowitz S. Postmodern education. Politics, Culture and Social Criticism / Aronowitz S., Giroux H. — Minneapolis-Oxford : University of Minnesota Press, 1991. — 205 p.
580. 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.
581. Bruer J. T. Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom / Bruer J. T. — Cambridge, 1993. — 336 p.
582. 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>
583. 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.
584. 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/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_4_36/ai_96619957/)
585. 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.
586. Critical education in the new information age. — Lanham — Boulder — New York — Oxford : Rowman & Littlefield Publisher, 1999. — 176 p.
587. 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.
588. 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.
589. Gallagher C. History teaching and the promotion of democratic values and tolerance. — Strasburg : Council of Europe press, 1996. — 60 p.
590. Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht / Klaus Bergmann yum Gedächtnis. — Schwalbach : Wochenschau Verlag, 2004. — 701 s.
591. 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.
592. Issues in History Teaching / Edited by James Arthur and Robert Phillips. — London and New York : Routledge, 2000. — 241 p.
593. 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.
594. Lipman M. Critical thinking: What can it be? / Matthew Lipman. — Institute of Critical Thinking. Resource Publication, 1988. — Series 1. — № 1. — 12 p.
595. Lipman M. Thinking in education / Lipman M. — Cambridge : Cambridge university press, 1991. — 188 p.
596. Lipman M. Thinking Children and Education // Matthew Lipman. — Montclair State College, 1993. — 432 p.
597. Lipman M. Thinking in education / Lipman M. — New York : Cambridge University Press, 1984. — 303 p.
598. Maternicki J. Dydaktyka historii / Maternicki J., Majorek C., Suchonski A. — Warszawa, 1993. — 460 s.
599. 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>
600. 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.
601. Penrose R. Shadows of the mind: A search for the missing science of consciousness / Penrose R. — Oxford, 1994. — XVI, 457 p.
602. 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/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_4_41/ai_94872708/)
603. 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/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_2_35/ai_77399627/)
604. Reyes D. J. Critical thinking in elementary social Studies Text series / Reyes D. J. // The social studies. — Vol. 77. — 1986. — P. 151-154.
605. Shaver J. P. Reflective thinking, values, and Social Studies textbooks / Shaver J. P. // School reviews. — # 73. — 1965. — p. 226-257.
606. Slater J. Teaching history in the New Europe / Slater J. — Strasbourg : Council of Europe Press, 1995. — 180 p.
607. 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/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_34/ai_66760558/)
608. Sternberg R. Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement / Sternberg R. — [In F. R. Link (Ed.)]. — Yele University, 1985. — 35 p.



609. Stradling R. Mutual understanding and teaching of European history: challenges, problems and approaches. Report / Stradling R. — Strasbourg : Council of Europe, 1996. — 73 p.
610. Stradling R. The European content of the school History curriculum. Report / Stradling R. — Strasbourg : Council of Europe, 1995. — 38 p.
611. 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.
612. 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.
613. 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.
614. 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.
615. Wilton S. Class Struggles: Teaching History in the Postmodern Age / Wilton S. // *The History Teacher*. — Volume 33, Number 1. — November 1999. — P. 25-32.

Навчальне видання  
(українською мовою)

Терно Сергій Олександрович

## ТЕОРІЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

(на прикладі навчання історії)

Посібник для вчителя

Редактор *В. Й. Бочелюк*

Технічний редактор *Н. А. Белік*

Коректор *С.О. Терно*

Підп. до друку 20.05.2011. Формат 60×90/16. Папір офсетний.  
Друк різнографічний. Умовн. друк. арк. 6,6.  
Замовлення №209. 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



