

В.Б. Звагельського, рухалися Ігореві полки у Степ, вона ж згадується у “Слові о полку Ігоревім” при описанні втечі Ігоря з половецького полону – “по Лозію ползоша толко”.

Окреме місце у книзі посідає питання локалізації Шеломяні, відомої вже у новітні часи на рівні крилатої фрази: “О, Руськая земле, уже за Шеломянемъ еси”. Автор монографії прискіпливо (на наш погляд, навіть занадто) аналізує історіографію питання, наводячи приклади явних повторів компілятивного характеру у різних авторів, і доходить висновку про існування трьох версій щодо цього об’єкту.

Першу версію висловив майже два століття тому П.Г. Бутков: Шеломянь – це гора Кременець в районі м. Ізюм на Харківщині; другу – О.Х. Востоков: – це метафоричне визначення, символ – далина, відстань, що відділяє руських воїв від батьківщини; третю – Б.О. Рибаків: це верхня ділянка Донецького кряжу.

Більшість авторитетних дослідників дотримуються першої версії, вважаючи, що кордон Русі зі Степом пролягав саме в районі Ізюма. В.Б. Звагельський, спираючись на дані археології, підкреслює, що порубіжжя Русі і Степу у кінці XII ст. проходило у межиріччі Сули та Ворскли. Давньоруські поселення на Ворсклі були останнім форпостом Київської держави в цей час. Середній же Дінець був вже територією ворожою. Автор висуває оригінальну гіпотезу, що Шеломянь “Слова” – це реальний археологічний історико-топографічний об’єкт, мури античного міста Гелон (при цьому наводиться і фонетична схема – Гелон/Шелом), нині відомого як залишки Більського городища скіфської культури.

У монографії обґрунтовується локалізація ще цілої низки історико-географічних об’єктів (Поле, р. Русь, Пліснеськ), але особливо важливою і перспективною є висунута автором гіпотеза про те, що літописні географічні вказівки на кшталт “у Переяславля”, “у Курська” і т. ін. не є вказівкою на населені пункти, а означають прикордонні території відповідних князівств.

Робота написана сучасною науковою українською мовою, проте у деяких місцях відчувається певна архаїзація лексики, що, можливо, доцільно у роботі, присвяченій Київській Русі.

Не дуже вдалими вважаємо термін “трансполяція”, що неодноразово вживає автор: “транс” вже означає переніс, перехід, то для чого тут “хронологічна”? Також вважаємо, що було б доцільним більш аргументовано, виходячи з археологічних даних, локалізувати переправи, прив’язавши їх до тогочасних поселень.

Позитивним у монографії є наявність детальних карто-схем, що унаочнюють дані, викладені у тексті.

Тож, вихід у світ монографії В.Б. Звагельського слід вітати: вона вигідно відрізняється глибиною аналізу і головне – новизною вирішення означеної проблеми. Автору вдалося заповнити численні лакуни у справі дослідження історико-географічних аспектів походу Ігоря Святославича, підтвердити гіпотези щодо існування бродів і переправ на Сіверському Дінці і Посеймі, які могли використовуватися дружиною князя Ігоря. Проте, автор переконаний, що у словознавстві ще залишилися численні питання, які потребують розв’язання або уточнення на основі напрацювання нових методів дослідження, залучення усіх наявних видів джерел і урізноманітнення підходів до вирішення поставлених завдань.

Сподіваємося, що нові дослідження В.Б. Звагельського не змусять довго себе чекати.

А. Л. Казаков

УДК 94:316(092)

СУЧАСНИЙ ВИМІР СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ – РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

**[РЕЦ.]: ТЕРНО С. О. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ – СУЧАСНИЙ ВИМІР
СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ. – ЗАПОРІЖЖЯ: ПРОСВІТА, 2009. – 274 С.**

У рецензованій монографії С. Терно автор розглядає проблему розвитку критичного мислення в широкому контексті: у різних аспектах та ракурсах. У дослідженні порушуються найактуальніші проблеми сучасної суспільствознавчої освіти та пропонуються способи їх розв’язання. Представлена авторська методика розвитку критичного мислення школярів, основна риса якої – впровадження проблемних задач у навчально-виховний процес, запропонована система роботи сприятиме активізації пізнавальної діяльності школярів та розвитку критичного мислення.

С. Терно доводить, що не зважаючи на те, що головною метою історичної освіти проголошений розвиток історичного мислення, відсутнє повноцінне втілення задекларованої мети у навчальний процес. Автор наголошує, що дуже часто в загальноосвітній школі вивчення історії перетворюється на запам’ятовування дат, битв та історичних документів. Як доречно він зазначив, історики не стають крупними спеціалістами лише тому, що являють собою ходячі енциклопедії дат, імен, баталій та історичних документів. Проте поширеною практикою є зарахування у відмінники тих, хто здатний лише запам’ятовувати дати, імена, баталії та інше. На думку автора, справжніми рушіями суспільного прогресу стають не ті, хто завчив формули на все життя або навчився відповідати на запитання у наших підручниках.

Їх скоріше відрізняє уміння ставити перед собою проблеми. І судять про них значною мірою по важливості проблем, за які вони беруться.

З метою виявлення рівня володіння навичками критичного мислення автором було проведено у 2004/2005 навчальному році констатуючий педагогічний експеримент у навчальних закладах м. Запоріжжя в 10-11 класах. Загальна кількість обстежених становила 522 учні. Як позитивне слід відзначити ту обставину, що вибірка була сформована репрезентативно.

С. Терно, спираючись на аналіз матеріалів констатуючого педагогічного експерименту, переконливо доводить, що учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів в незначному обсязі володіють навичками критичного мислення. Поза компетенцією учнів лишаються такі уміння: помічати діалектичній зв'язок між суперечливими твердженнями; добирати контраргументи та помічати факти, що спростовують їхні висновки; уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами; а також уміння усвідомлювати обмеженість висновку та намагання спростувати протилежну думку. Методика експерименту була побудована коректно, відповідно до вимог психолого-педагогічного дослідження. Результати інтерпретовані комплексно з урахуванням прийнятих стандартів.

Навички критичного мислення у наших учнів, як випливає із даних експерименту, є інтуїтивними, несистемними і ситуаційними. Використовуючи деякі навички під час виконання одного завдання, учні не використовують їх під час виконання іншого завдання. Мусимо погодитися із висновками автора, що даний факт свідчить про несформованість стратегії розв'язання проблемних завдань.

Задля поліпшення умов розвитку критичного мислення старшокласників С. Терно провів експериментальне навчання протягом 2006-2008 рр. у 10-ти загальноосвітніх навчальних закладах м. Запоріжжя. В експерименті учні на уроках історії користувались дидактичним посібником (С. Терно Проблемні задачі з історії для старшокласників: Дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл. — Запоріжжя: Просвіта, 2006. — 32 с.), який на сьогодні має вже кілька перевидань і гриф Міністерства освіти і науки "Схвалено". Дидактичний посібник складається із 5-ти розділів. У першому розділі висвітлюється загальна стратегія розв'язання проблемних задач з історії. Другий розділ містить інформацію про методи та засоби розв'язання історичних задач. Цей розділ покликаний допомогти учням оволодіти інструментами історичного та критичного мислення: в ньому йдеться про те, як здійснювати аналіз і порівняння, класифікацію та узагальнення, як аргументувати свої думки і багато інших правил і процедур критичного мислення. Третій розділ знайомить учнів із основними принципами і операціями людського мислення, що досліджуються формальною логікою. Тут йдеться про закони логічного мислення та вимоги до послідовного та доказового розмірковування. Останні розділи (4, 5) містять проблемні задачі, які вимагають від учнів застосування принципів і правил критичного мислення. Слід відзначити доречність такого підходу до розвитку критичного мислення, оскільки авторська методика передбачає ознайомлення учнів із принципами та методами пізнання та розв'язання завдань на їх застосування.

Під критичним мисленням автор розуміє не огульно негативне ставлення до будь-чого, а наукову оцінку позитивних та негативних рис явищ дійсності. Критичне мислення, зазначається у рецензованому виданні, — це здатність використовувати певні прийоми обробки інформації, що дозволяють отримати бажаний результат. До основних рис критичного мислення автор відносить уміння: 1) робити логічні умовиводи; 2) ухвалювати обґрунтовані рішення; 3) давати оцінку позитивних та негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; 4) спрямованість на результат.

В монографії наголошується, що критичне мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату. Під критичним мисленням автор розуміє мислення, що характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю, тобто такий тип мислення використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень.

Як основне визначення критичного мислення автор пропонує таке: критичне мислення — це наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: чи мусимо ми його сприйняти, чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо.

Актуальність розвитку критичного мислення, стверджує автор, зумовлюється тим, що в засобах масової інформації відбувається масована і витончена обробка суспільної свідомості, розгортаються підготовлені професіоналами широкомасштабні рекламні кампанії. Падіння моралі в суспільстві, що спостерігається останнім часом, призводить до стрімкого зростання дезінформації з метою використати інших людей у своїх егоїстичних цілях. Йдеться про те, що часто нам намагаються "підсунути" витончено упаковану неправду, що виглядає доволі правдоподібно. "Отже, у наш час особливої актуальності набуває необхідність відрізнити істину від підробки, й постає проблема набуття навичок критичного мислення", — підсумовує автор.

Головні положення методики розвитку критичного мислення за С. Терно:

- Основною структурною одиницею навчання виступає тема програми, а не теми окремих уроків.
- Вивчення кожної нової теми починається зі стадії "виклику" (мотивації), яка передбачає формулювання проблемної задачі до теми за авторським посібником. Вчитель самостійно обрає одне або кілька завдань посібника як основну мету вивчення теми.
- Вивчення теми протягом кількох уроків підпорядковується основній меті теми, тобто проблемним завданням посібника.

- В ході вивчення теми вчитель використовує різні методичні прийоми навчання: дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри тощо. Методика опанування теми постійно спрямовується на вихідні проблемні питання теми, що були сформульовані на стадії "виклику". Результати роботи оформлюються за допомогою різних допоміжних засобів (графічні організатори інформації, виписки, порівняльні таблиці, таблиці "Плюс-мінус-цікаво" тощо.).
- Тематичне оцінювання здійснюється шляхом написання есе-відповіді на проблемні задачі посібника, тобто під час класної роботи учні мають дати відповідь на проблемні питання, що були сформульовані на стадії "виклику". При цьому вони можуть користуватися будь-якими джерелами інформації, оскільки головним критерієм оцінювання, на переконання автора, є уміння знаходити, використовувати та інтерпретувати інформацію, а не запам'ятовувати історичні подробиці. Есе оцінюється відповідно до державних критеріїв з урахуванням уміння використовувати стратегії розумової діяльності, що викладені у авторському посібнику.
- Виставлення оцінок за есе обов'язково супроводжується аналізом виконаної роботи: які були допущені помилки, які правила логіки та принципи історичного пізнання були проігноровані тощо. Аналіз завершується порадами на перспективу: що слід враховувати у майбутньому, які підходи використовувати у розв'язанні наступних задач. Вчителю надається свобода вибору форми підбиття підсумків з урахуванням індивідуальних особливостей та характеристики класу як соціальної групи.

Розроблена методика характеризується гнучкістю та достатньою кількістю ступенів свободи, тобто вона не є жорсткою та надає достатньо широкий простір вчителю обирати доцільний варіант, який безпосередньо придатний в його конкретних умовах. Це характеризує авторську методику як "м'яку", такий спосіб вирішення проблеми розвитку критичного мислення, на нашу думку, є виправданим, оскільки мислення не можна розвинути шляхом створення "жорсткої" методики з дріб'язковою регламентацією.

З метою обґрунтування ефективності запропонованої методики розвитку критичного мислення автором було проведено контрольний педагогічний експеримент, мета якого – встановлення рівня розвитку критичного мислення старшокласників в експериментальних та контрольних класах. Діагностування здійснювалося у 13 експериментальних класах та 13 контрольних класах навчальних закладів м. Запоріжжя. Учні в ході експерименту розв'язували проблемні задачі. Середнє арифметичне результатів контрольного експерименту в контрольних класах становило 3 бали. Це означає, що типовий учень володіє лише трьома вміннями критичного мислення. Як правило, це — уміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень у підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Середнє арифметичне результатів в експериментальних класах становить 7 балів, це означає, що типовий учень в експериментальних класах може не лише заявити про свою позицію та навести аргументи на її користь, а усвідомлює обмеженість висновку та наявність фактів, що йому суперечать, наводить контраргументи.

Інші обрахунки (мода, медіана, коефіцієнти кореляції тощо) дозволяють зробити нам висновок, що авторська методика розвитку критичного мислення демонструє свою високу ефективність. Аналіз результатів контрольного педагогічного експерименту дозволив автору стверджувати, що зросло середнє арифметичне у виконанні завдань на застосування навичок критичного мислення й становить 7 балів із 10 в експериментальних класах (в той час як у контрольних – відповідний показник 3 бали). Показники коефіцієнтів кореляції під час виконання двох аналогічних завдань говорять про поміркований зв'язок між вміннями критично мислити під час виконання двох аналогічних завдань (від 0,2 до 0,3). Також зросли коефіцієнти кореляції між діалектичністю мислення та іншими вміннями-показниками критичного мислення: коливання від 0,2 до 0,8.

Поряд з цим хотілось би зауважити, що не всі заявлені автором у вступі проблеми знайшли вичерпне відображення в основному тексті монографії, зокрема це стосується оцінювання навчальних досягнень учнів: критикуючи наявну систему контролю автору варто було б запропонувати повноцінну альтернативу, що відбулося, на жаль, лише на рівні загальних підходів.

Особливо хотілось би відзначити, що у монографії розглядається широке коло проблем сучасної суспільствознавчої освіти: методологічні основи історії та методики, мотивація навчання історії, засади полікультурної освіти, проблеми оцінювання, вимоги до сучасного підручника та навчання критичному мисленню в громадянській освіті. З огляду на це можемо стверджувати, що монографія С. Терно представлятиме значний інтерес для фахівців в галузі методики навчання історії та суспільствознавства, викладачів історії та суспільствознавства, методистів, вчителів, а також для студентів вищих навчальних закладів, що навчаються за напрямом "Історія".

О. М. Ігнатуша