

Праця Віталія Григоровича Космини пропонує нову методологію цивілізаційного аналізу історичного процесу. Філософсько-історична методологічна рефлексія щодо запропонованої концепції надає можливість зробити деякі первинні узагальнення. Методологія цивілізаційного аналізу історичного процесу демонструє новий рівень концептуалізації в межах постнекласичної підсистеми філософії історичного пізнання. Основи постнекласичної парадигми складають теорії культурного плюралізму і ті теорії глобалізації, які постулюють позитивний зв'язок між процесом глобалізації та культурною різноманітністю світу. Ці теорії визначають глобалізацію як становлення світ-цілісності у вигляді єдиного простору, включаючи сюди і осмислення цього процесу в різних культурних дискурсах.

У рамках цієї постнекласичної підсистеми глобалізм, відмовившись від європоцентристського бачення світу, йде назустріч локалістам, визнаючи цивілізації найважливішими компонентами глобальної спільності і підкреслюючи, що їх теорії глобалізації постулювали позитивний зв'язок між процесом глобалізації і соціокультурною різноманітністю світу. Сучасні локалісти, у свою чергу, подолавши шпенглерівську тезу про помилковість концепції єдності людства, вже не заперечують наявності проблем глобальної взаємодії. Тому взаємодію локальних цивілізацій вони розглядають не лише під кутом їх взаємної соціокультурної співвіднесеності, але і в ракурсі їх причетності до проблем і норм глобального, універсального порядку. У зв'язку з цим імперативом теоретичного аналізу цивілізацій у сучасному світі стає пошук принципів їх взаємодії, обумовленої і опосередкованої світовим контекстом. По суті пропонується синтетична концепція локальних цивілізацій в умовах їх глобальної взаємодії, що враховує як тенденцію до глобалізації, так і тенденцію до локалізації.

Визнаючи існування глобальної конфігурації універсальних символічних форм і навіть глобальної свідомості, В.Г. Космина застосовує поняття «цивілізація» тільки до тих соціокультурних утворень, які мають творчу здатність виробляти чи переробляти універсальні символи, тобто мають здатність до комунікації, засвоєння і тлумачення універсальних ідіом і значень. При цьому підкреслюється, що окремі цивілізації виробляють власні оцінки цих універсалій (наприклад, свободи, прав людини, влади) і виражають їх через призми своїх цінностей та історичного досвіду. В межах такого розуміння цивілізації визнається, що у сучасному світі, з одного боку, йде процес глобалізації, а з іншого – зростає значення цивілізаційних відмінностей. Універсальні ідіоми і значення сприймаються та осмислюються людьми через цивілізаційну призму свого історичного досвіду, протиставляючи свої цінності семіотичному імперіалізму глобальної культури. Тому-то різні локальні цивілізації і зберігають свою життєву силу, що служать основою для самовираження мас населення, для вироблення відповідних символів. Таким чином, у рамках цієї версії цивілізаційного підходу, з одного боку, сучасний світ розглядається як polylogue of civilizations (багатозначність цивілізацій) і civilization of meeting (цивілізація зустрічі), а з іншого – самі цивілізації стають можливими лише як «зустріч цивілізацій», як їх діалог на базі загальних символічних форм. На цій основі відбувається як специфічно цивілізаційна інтерпретація загальних універсалій, так і виробляється їх глобальна конфігурація.

**Ю. А. Добролюбська**

## **КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ**

**[РЕЦ.]: ТЕРНО С.О. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ  
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ. – ЗАПОРІЖЖЯ: ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ, 2011. – 275 С.**

Розгляд проблеми розвитку критичного мислення школярів автор розпочинає з аналізу науково-методичних праць, який дозволив йому виділити три періоди в наукових студіях проблеми. До початкового етапу С. Терно відносить публікації XIX ст. – початку XX ст., коли в методиці навчання історії робиться наголос на необхідності впровадити критичний аналіз історичного матеріалу. Історіографічний аналіз науково-методичних праць відзначається широким колом залучених джерел та ґрунтовною аргументацією висновків автора. Проаналізовано праці Є. Кемніца, І. Петрова, В. Чулицького, В. Беренштама, П. Філевського, А. Кролюницького, С. Ламовицького, Я. Гуревича, М. Марковина, В. Романовського, А. Гартвіга, Н. Ліхаревої, М. Покотила, Я. Кулжинського, Б. Влахопулова, С. Троїцького та ін. Проведене дослідження дозволило стверджувати автору, що принциповим питанням цього часу було з'ясування функціонального призначення історії в школі: це сукупність догм чи відкритий простір для пошуку; що мусять вивчати учні: непохитні догми чи методи критичного наукового аналізу. У зв'язку із цим обговорювались інші взаємопов'язані питання: навіщо використовувати джерела – для ілюстрації положень підручника чи для критичного аналізу. Як бути з "неприємними сторінками історії": обговорювати їх чи оминати. Якому методу надати перевагу: догматичному чи евристичному. Внаслідок проведеного узагальнення автор визначає характерні риси періоду: критика зубріння у процесі навчання історії; пропаганда навчання, орієнтованого на розвиток мислення учнів та його критичності; спроби знайомити учнів з методами дослідження, критичного

аналізу та методологією; запровадження лабораторного та катехітичного методів навчання, спрямованих на аналіз і критику. Цікавим висновком автора є положення про те, що проблема розвитку критичного мислення має тривалу історію у вітчизняній методиці.

До другого періоду дослідження проблеми розвитку критичного мислення автор відносить радянські часи (1920-1991 рр.), коли система освіти зазнала кардинальних змін. Проаналізовано праці П. Блонського, А. Савінова, Н. Дайрі, А. Дружкової, М. Кругляка, Ф. Гореліка, І. Лернера, Н. Запорожець, В. Пунського Л. Алексашкіної та ін. На підставі ґрунтовного аналізу науково-методичних праць автор дійшов висновку, що в цей період ідеї критичного аналізу розвивались у межах проблемного навчання історії. В межах такого навчання впроваджувались розв'язування задач, зорієнтованих на критичне осмислення історичного матеріалу. Серед новацій цього періоду – поява збірок завдань для самостійної роботи учнів з критичного аналізу, використання прийомів та засобів навчання учнів мислительних навичок; застосування дослідницького методу навчання, створення пам'яток для роботи з історичним матеріалом тощо.

Сучасний етап охоплює часи незалежної України та відзначається дослідженнями проблеми формування критичного мислення учнів початкових класів, середньої школи, студентської молоді тощо. У ході цих досліджень уточнюється поняття "критичне мислення" відповідно до вікових особливостей та специфіки майбутньої професійної діяльності, розробляються його компоненти та характеристики. Проведений автором аналіз зарубіжних досліджень з проблеми розвитку критичного мислення свідчить, що вони спираються на концепцію рефлексивного мислення Дж. Д'юї, а його тлумачення рефлексивного мислення активно розвиваються сучасними західними дослідниками. На підставі здійсненого аналізу науково-методичних праць зазначаються характерні риси періоду: набуття популярності ідеї розвитку критичного мислення; напрацювання підходів та практичних розробок; дослідження проблеми формування критичного мислення учнів початкових класів, середньої школи, студентської молоді тощо. Разом із тим, автор наголошує на відсутності цілісної системи педагогічних впливів з розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії.

Обґрунтування теоретичних основ розвитку критичного мислення автор пояснює трьома основними чинниками: інтелектуалізацією праці, тобто потребою розв'язувати складні задачі; відповідністю навчального процесу потребам дитини у саморозвитку, самопізнанні та самовизначенні; узгодженістю навчально-виховного процесу із психолого-педагогічними закономірностями розвитку дитини та закономірностями нейрофізіологічної діяльності мозку. Дійсно, сучасному ринку праці потрібні освічені, кваліфіковані і мобільні робітники, готові до постійної зміни місця роботи та виду занять, що потребує навичок самостійного, критичного, творчого мислення. Не викликає сумнівів той факт, що невідповідність системи шкільного навчання потребам учнів суттєво деформує їхню мотиваційну сферу, тому методика розвитку критичного мислення повинна враховувати домінуючі потреби учнів: в рефлексивній та смислотворчій діяльності, в самопізнанні, самовираженні, самовизначенні, а також в саморегуляції діяльності та творчій активності. Важливим, з нашої точки зору, є наголошення на необхідності врахувати нейрофізіологічні закономірності діяльності мозку (мозок як паралельний процесор, учіння й пізнання як природні механізми розвитку мозку, опора на колишній досвід і пошук сенсу, емоції як необхідний чинник продуктивної діяльності, аналітично-синтетична природа мозку, взаємообумовленість процесів свідомості та підсвідомості, оперування двома системами пам'яті – візуально-просторовою та системою зубріння, принцип свободи творчості та унікальності).

Автором запропоновано теоретичну модель розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Згідно з системним підходом в моделі відображені властивості, склад, функція та генезис критичного розмірковування. В ході подальшого дослідження ідеалізований об'єкт був ускладнений і поданий кількома моделями: структурно-елементною, функціональною, генетичною та технологічною. В якості вихідного положення теоретичної конструкції виступає постулат про те, що критичне мислення усвідомлений, самостійний, рефлексивний, цілеспрямований, обґрунтований, контрольований та самоорганізований процес розмірковування. Згідно авторської теоретичної моделі структура критичного мислення містить загальнометодологічні принципи (переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним не лише по відношенню до інших, але й до себе); загальні стратегії (розділити проблему на частини; розв'язати більш прості проблеми, що відбивають деякі аспекти основної проблеми; використати смислові та графічні організатори, щоб представити проблему різними способами; розглянути окремі випадки, щоб "відчути" проблему; аналіз засобів та цілей); процедури (усвідомлення проблеми та діалектичного зв'язку між суперечностями; доведення; знаходження контраргументів; пошук фактів, що суперечать власній думці; обґрунтування; оцінювання – вибір однієї з альтернатив, усвідомлення обмежень, що накладаються на висновок; спростування; узагальнення; побудова гіпотез; формулювання висновків).

Внаслідок теоретичного аналізу С. Терно виділяє системотвірну властивість критичного мислення – усвідомленість, яка породжує самостійність та рефлексивність, що у свою чергу призводить до цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості мислення. Автором розроблено ієрархію процесу критичного розмірковування: 1) загальне мислення; 2) історичне мислення; 3) критичне мислення. Кожний наступний рівень включає попередній: загальне мислення – загальний процес обробки інформації; історичне мислення – процес обробки історичної інформації за допомогою

методів історичного дослідження, збагачений історичними та методологічними знаннями; критичне мислення – процес контролю за перебігом загального та історичного мислення, їх вдосконалення.

Переконливо доведено, що критичного мислення потребують складні ситуації вибору – практичні завдання: розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісна оцінка та ухвалення рішень. Функціональна модель критичного мислення під час розв'язування проблемної задачі, згідно теоретичного дослідження автора, має таку послідовність: 1 етап – зіткнення з проблемою; 2 етап – ситуація утруднення (блокада); 3 етап – переструктурування досвіду та відшукування правильного розв'язку; 4 етап – обґрунтування та презентація рішення. Міркування здійснюється на різних ієрархічно підпорядкованих рівнях, які надбудовуються один над іншим: 1) операційний; 2) предметний; 3) рефлексивний; 4) особистісний; 5) комунікативний. Перший та другий рівні виконують реалізацію змістовних функцій в розумовому процесі; третій, четвертий та п'ятий здійснюють регулятивно-сміслові функції. В монографії характеризується перебіг процесу критичного розмірковування: 1) зіткнення з проблемою потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення, внаслідок чого відбувається усвідомлення задачі; 2) спроба вирішити проблему за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких бракує (на цьому етапі 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 рішення та представлення результатів дослідження, що вимагає розгортання думки на всіх рівнях.

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

Автор характеризує еволюцію критичного мислення у людини чотирма стадіями (рівнями): 1) висловлення простого оцінного судження; 2) формулювання двох полярних поглядів на розв'язання поставленої проблеми та пошук "золотої середини"; 3) виявлення хибності твердження через послідовне розкриття невідповідності цього твердження низці загальноприйнятих положень і принципів; 4) усесторонній, багатоплановий та багатфакторний аналіз, в процесі якого виявляється якомога більше факторів, що впливають на перебіг процесу; оцінюється ступінь їх впливу і на цій основі виявляється значущий фактор і знехтувані, а також з'ясовуються ті умови, за яких первісно знехтуваний фактор набуває значущості, а первісно значущий – втрачає її (найвищий рівень критичного мислення).

С. Терно розробив методiku виявлення, виміру і оцінювання рівня розвитку критичного мислення учнів та провів констатувальний педагогічний експеримент, який засвідчив низький рівень опанування навиками критичного мислення: з 10 можливих балів (кожний бал нараховувався за володіння певним умінням-показником згідно з структурно-елементною моделлю) учні набрали у середньому 3,5 бала за результатами виконаних завдань, тобто учні формулюють висновок та добирають прийнятні несуперечливі аргументи на його користь. Несформованими виявилися уміння помічати діалектичний зв'язок між суперечливими твердженнями; добирати контраргументи та бачити факти, що спростовують їх висновки; уникати твердження, що не підкріплені жодними доказами; а також уміння усвідомлювати обмеженість висновку та намагання спростувати протилежну думку. Як свідчить експеримент, більшість учнів схильна до абсолютних оцінок, тим самим демонструє догматичність мислення. Учні не схильні спростувати протилежну думку, а прагнуть лише відшукати докази своєї власної позиції, ігноруючи можливість істинності іншої точки зору, хоча б у певному відношенні або за певних умов.

На основі даних експерименту в монографії відзначається відсутність гнучкості мислення учнів, оскільки деякі оцінки історичних подій мали право на існування обидві, але у різний проміжок часу або у різних відношеннях. Спираючись на результати констатувального експерименту, автор дійшов висновку про необхідність розроблення й впровадження системи педагогічних впливів з розвитку критичного мислення.

Спираючись на результати теоретичного дослідження, автор запропонував методiku розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Методологічною основою для вирішення цього завдання став синергетичний підхід, відповідно до нього методика має рамковий характер – створюються умови для роботи вчителя й учнів у процесі навчання історії. В якості методичного забезпечення виступають методичні рекомендації для вчителів та дидактичний посібник для учнів. На підставі структурно-елементної та генетичної моделей критичного мислення у посібнику розкриваються змістовно-технологічні характеристики методики. На підставі функціональної та технологічної моделей критичного мислення в методичних рекомендаціях для вчителів представлені процедурно-технологічні характеристики методики.

Основні положення авторської методики розвитку критичного мислення старшокласників відзначаються логічною стрункістю та обґрунтованістю: одиницею навчання виступає тема програми; вивчення теми починається зі стадії "виклику" з формулюванням проблемної задачі; опанування темою підпорядковується проблемній задачі; використання різноманітних методичних прийомів навчання – дискусій, ділових ігор тощо

за допомогою різних допоміжних засобів; написання есе-відповіді на проблемні задачі як тематична атестація; аналіз виконаної роботи та мотивування оцінок, поради на перспективу.

Згідно з авторською методикою вивчення теми програми відбувається у три стадії: 1) стадія виклику; 2) стадія осмислення; 3) стадія рефлексії. Опанування правилами критичного мислення здійснюється у три етапи: 1) ознайомлення; 2) процедуралізація; 3) повне засвоєння комплексу правил та безпомилкове їх застосування. В основі методики – впровадження у навчальний процес дослідницьких завдань. С. Терно пропонує чотири види проблемних задач: 1) власні обґрунтовані розв'язки проблем, які вирішувались історичними особами; 2) встановлення обґрунтованості історіографічних оцінок; 3) тренування з ретроальтернативістики; 4) визначення та переформулювання проблем минулого. Авторська методика забезпечує: чітке виділення правил критичного мислення; вправи на їх застосування; систематичне тренування.

Методика розвитку критичного мислення старшокласників пройшла належну дослідно-експериментальну перевірку. Наведені експериментальні дані дозволяють стверджувати про її високу ефективність: середнє арифметичне у виконанні завдань на застосування навичок критичного мислення становить 7 балів із 10 в експериментальних класах (у контрольних – 3 бали). Застосування методів статистичного аналізу демонструє суттєву перевагу авторської методики. Значення t-критерію Стюдента в експерименті ( $t = 16$ ) значно перевищує табличне ( $t = 3,31$ ) при можливості помилитися в одному випадку із тисячі. Цей факт дозволяє погодитись із висновком автора, що учні експериментальної групи показують значно вищий рівень розвитку критичного мислення. Відмінності між експериментальною і контрольною групами є статистично достовірними. Проведені статистичні обрахунки дозволяють спрогнозувати результати масового застосування авторської методики. Інтервальне оцінювання свідчить, що учні засвоюватимуть в середньому сім процедур критичного розмірковування, а не три.

Суттєвою перевагою в обґрунтуванні висновків є застосування альтернативних методів дослідження: крім обстеження учнів автор використовує експертну оцінку вчителів. На їхню думку, кількість учнів, які опанували навички критичного мислення, протягом двох років зросла на 48 %. Особливо слід наголосити на тій обставині, що дані обстеження учнів збігаються з експертною оцінкою вчителів. Таким чином, здійснене обґрунтування дозволяє стверджувати про високу ефективність авторської методики розвитку критичного мислення. До того ж всі учасники експерименту оцінили авторську методику розвитку критичного мислення позитивно, відзначили її важливість і затребуваність у сучасному педагогічному процесі.

Проведене дослідження дозволило автору сформулювати низку корисних рекомендацій. Ключові теми програми він радить формулювати у вигляді контроверсійних запитань, що сприятиме розвитку критичного мислення. Вчителю рекомендується забезпечувати: пізнавальну мотивацію шляхом створення проблемних ситуацій; навчання правил критичного розмірковування шляхом первинного ознайомлення, поетапного виконання та тренінгу за допомогою індивідуальних та фронтальних форм навчання; розв'язування проблемних задач шляхом демонстрації вчителем, під керівництвом вчителя та самостійного розв'язування за допомогою групових, індивідуальних та фронтальних форм навчання; систематичне створення для учнів ситуацій вибору шляхом використання проблемних методів навчання; діалог в процесі розв'язування ситуацій вибору; поєднання методів контролю досягнень учнів з наступною груповою та індивідуальною рефлексією; демократичний стиль спілкування. Процедура оцінювання, на переконання автора, обов'язково повинна містити завдання на виявлення рівня розвитку критичного мислення.

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".

***В. Й. Бочелюк, А. Д. Хінєва***