

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

ТЕРНО Сергій Олександрович

УДК: 37.091.33: 94 – 057.87

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІСТОРІЇ

13.00.02 – теорія та методика навчання
(історія та суспільствознавчі дисципліни)



АВТОРЕФЕРАТ

дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Київ – 2015

Дисертацією є рукопис.

Робота виконана в Державному вищому навчальному закладі «Запорізький національний університет», Міністерство освіти і науки України.

Науковий консультант – доктор історичних наук, професор
ТУРЧЕНКО Федір Григорович,
Державний вищий навчальний заклад
«Запорізький національний університет»,
завідувач кафедри новітньої історії України.

Офіційні опоненти: доктор педагогічних наук, професор
БУЛДА Анатолій Андрійович,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
завідувач кафедри теорії та методики
викладання соціально-гуманітарних дисциплін;

доктор історичних наук, професор
КУЛЬЧИЦЬКИЙ Станіслав Владиславович,
Інститут історії України НАН України,
завідувач відділу історії України
20–30-х років ХХ ст.;

доктор філософських наук, професор,
заслужений працівник освіти України
ТЯГЛО Олександр Володимирович,
Харківський національний
університет внутрішніх справ,
професор кафедри соціально-гуманітарних
дисциплін.

Захист відбудеться 12 березня 2015 року о 12.00 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.053.01 в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова за адресою: 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9.

З дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9).

Автореферат розісланий 9 лютого 2015 року.

**Вчений секретар
спеціалізованої вченої ради**



В.Д. Сиротюк

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність теми. ХХІ ст. є часом, коли саме розумові здібності окремих людей, а не природні ресурси, капітал і технології визначатимуть вирішальну грань між успіхом і невдачею, між лідерами та веденими. Інформаційне суспільство характеризується швидкоплинними змінами, а тому вимагає від людини мобільності та самовдосконалення, у першу чергу, самовдосконалення мислення. Науково-технічна революція потребує загостреного почуття нового, здатності до відповідальної та самостійної дії у змінюваній ситуації, а цього неможливо досягти простою сукупністю знань, умінь та навичок. Людина мусить мати особливе вміння – самостійно ставити проблему та знаходити шляхи її розв'язання, що визначається типом мислення, який слід розвивати. Критичне мислення – це і є той тип мислення, що забезпечує самостійні та відповідальні дії, а також характеризується самовдосконаленням. Уміння критично мислити є запорукою демократії та забезпечує науково-технічний і суспільний прогрес, а освіта відіграє в його розвитку першорядну роль. Одним із найважливіших завдань сучасної освіти є навчити учнів критично мислити, що зафіксовано у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти (2004, 2011), Проекті стратегії європейської економічної комісії ООН в галузі освіти в інтересах сталого розвитку (2004), Рекомендаціях Ради Європи (2001) про викладання історії в ХХІ ст. в Європі тощо. Особливо нагальною проблемою розвитку критичного мислення молодого покоління постає на сучасному етапі розвитку України, що опинилася в епіцентрі інформаційної війни.

Реалізація завдань сучасної освіти щодо розвитку критичного мислення гальмується через низку суперечностей між: появою запитів практики, що потребують вироблення нових теоретичних знань, та досягнутим рівнем педагогічного знання; плюралізмом підходів в історичній науці та однозначністю подання подій в історичній освіті; потребами суспільства у критично мислячих особистостях та предметно зорієнтованою практикою навчання; вимогою забезпечувати розвиток критичного мислення учнів та зростанням обсягу навчальної інформації, що пропонується учням до засвоєння; спрямуванням освіти на розвиток особистості (зокрема її критичного мислення) та стандартизацією, уніфікацією, технологізацією навчального процесу.

Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США, вона сягає своїм корінням у працях відомих американських психологів ХХ ст. В. Джемса та Дж. Д'юї, звідки почала активно поширюватися в Америці, Європі тощо (В. Береза, О. Белкіна-Ковальчук, Д. Весс, С. Ганаба, Н. Дауд, Ф. Дрейк, Л. Києнко-Романюк, Д. Клустер, О. Колесова, В. Конаржевська, А. Кроуфорд, А. Ліпман, Д. Макінстер, О. Марченко, К. Мередіт, С. Метьюз, Р. Пауль, П. Пінтрич, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл, О. Тягло, Д. Халперн, З. Хусін,

П. Х'юстон та ін.). Популяризація ідеї мала як позитивні, так і негативні наслідки. До позитивних віднесемо впровадження рефлексивних начал в освітній процес, до негативних – спрощення і спотворення самої ідеї, коли запозичувались лише окремі зовнішні ознаки навчання та прийоми без усвідомлення суті й значення критичного мислення, закономірностей його виникнення та розвитку. Здебільшого напрацювання у галузі розвитку критичного мислення стосуються вищої школи (Т. Воропай, О. Колесова, Л. Києнко-Романюк, В. Конаржевська, А. Коржуєв, О. Марченко, В. Попков, О. Рязанова, О. Тягло, Т. Хачумян та ін.). Завдяки освітнім програмам поширилися у початковій школі (О. Белкіна-Ковальчук, І. Загашев, С. Заїр-Бек, І. Муштавінська та ін.) й у середній школі (О. Богданова, Д. Десятов, Л. Журба, Н. Зоркіна, В. Кметь, Т. Кучеренко, О. Маклюкін, С. Матвієць, Т. Михайлів, В. Нагієвич, В. Островський, О. Пометун, М. Смирнова, П. Сухарев, В. Сушко, М. Шеремет та ін.).

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

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконувалось як частина науково-дослідних тем лабораторії інтерактивних технологій навчання гуманітарних дисциплін Запорізького національного університету «Критичне мислення на уроках історії в загальноосвітній школі» (номер державної реєстрації – 0106U000590) та «Тестування навчальних досягнень з історії та суспільствознавства» (номер державної реєстрації – 0109U002528). Особистий внесок автора полягає у розробленні теоретичної моделі розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії та відповідної методики.

Тема дисертації затверджена науково-технічною радою Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет»

Міністерства освіти і науки України (протокол № 4 від 19.12.2006 р.) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 24.04.2007 р.).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування концептуальних засад та методики розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії.

Відповідно до мети було сформульовано **завдання дослідження**:

1. Визначити та схарактеризувати етапи еволюції досліджень проблеми розвитку мислення школярів та його критичної властивості на уроках історії.
2. Обґрунтувати теоретичні основи розвитку критичного мислення у процесі навчання історії.
3. Розробити теоретичну модель розвитку критичного мислення старшокласників на уроках історії.
4. Встановити комплекс чинників, що сприяють розвитку критичного мислення старшокласників.
5. Визначити рівень сформованості навиків критичного мислення в учнів старших класів.
6. Розробити методику розвитку критичного мислення старшокласників.
7. Експериментально перевірити ефективність запропонованої методики.

Об'єктом дослідження є процес навчання історії в старшій школі.

Предмет дослідження – методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії.

Концепція дослідження. Вихідним положенням роботи є те, що процес розроблення методики розвитку критичного мислення старшокласників під час навчання історії має базуватися на відповідній теоретичній основі. Створення теоретичної основи та методики вимагає застосування системного та синергетичного підходів. Відповідно до системного підходу в спроектованій теоретичній моделі розвитку критичного мислення старшокласників мають бути відображені властивості, склад, функція та генезис критичного розмірковування. Синергетичний підхід передбачає розгляд методики як відкритої системи, отже в основі сучасних методик повинен бути покладений принцип невизначеності низки управлінських та навчальних параметрів.

Оскільки розвиток критичного мислення є складнопідрядним явищем, необхідно застосувати принцип поглибленого розгляду досліджуваної проблеми й ускладнити ідеалізований об'єкт. Унаслідок такого ускладнення теоретична модель має бути конкретизована в кількох окремих моделях: структурно-елементній, функціональній, генетичній та технологічній моделях. Структурно-елементна та генетична моделі критичного мислення мають лягти в основу розроблення основного засобу навчання (посібника для учнів) і репрезентувати правила критичного розмірковування. Функціональна та технологічна моделі мають стати підґрунтям для створення стратегії

розв'язування проблемних задач та методичних рекомендацій для вчителів з організації процесу розвитку критичного мислення.

Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти й оновлена нормативна база сприяє створенню нового покоління підручників, методик і засобів навчання, орієнтованих на розвиток психічних процесів учнів, зокрема критичного мислення. Це створює плідний ґрунт для розроблення теоретичної моделі та методики розвитку критичного мислення.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що розвинути критичне мислення старшокласників у процесі навчання історії можливо, якщо: мотивацію навчання історії здійснювати шляхом створення проблемних ситуацій; забезпечити опанування учнями правилами критичного розмірковування; зміст історичних курсів подавати шляхом розв'язування системи проблемних задач, що поступово ускладнюються; систематично створювати для учнів ситуації вибору; забезпечити діалог у процесі розв'язування ситуацій вибору; поєднувати метод контролю досягнень учнів з наступною груповою та індивідуальною рефлексією (аналіз і критика, самоаналіз і самокритика); використовувати демократичний стиль спілкування, який надаватиме учню право на помилку, моделюватиме ситуації виправлення помилок.

Методологічною основою обґрунтування теоретико-концептуальних засад методики розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії виступає діяльнісна теорія навчання, що розроблялася у ХХ ст. Л. Виготським, С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, П. Гальперінім, Д. Ельконінім, В. Давидовим тощо. Діяльнісна теорія (підхід) спирається на уявлення про структуру цілісної діяльності (потреби–мотиви–цілі–умови–дії) та пояснює процес активно-дослідного засвоєння знань та вмінь шляхом мотивованого і цілеспрямованого розв'язування задач (проблем). Розв'язування задач полягає у пошуку розв'язку, за допомогою якого можливо перетворити її дані у такий спосіб, щоб досягти результату. Методологічною основою дослідження стали положення сучасної філософії освіти про взаємозв'язок, взаємозалежність педагогічних явищ і процесів (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, М. Романенко та ін.), про необхідність використання духовно-практичного (суб'єктного) розуміння та сприйняття в гуманітарній освіті (А. Арсенєв, Б. Ананьєв, В. Зінченко, Ф. Михайлов та ін.) та синергетики освіти (О. Вознюк, О. Дахін, А. Євтодюк, Л. Новікова, М. Соколовський, Є. Камалетдінова, В. Тестов та ін.).

Теоретичну основу дослідження складають наукові здобутки зарубіжних, вітчизняних психологів та педагогів з критичного мислення та когнітивної психології (Дж. Андерсон, В. Береза, О. Белкіна-Ковальчук, Дж. Брунер, Д. Весс, С. Ганаба, Н. Дауд, Ф. Дрейк, Л. Києнко-Романюк, Д. Клустер, О. Колесова, В. Конаржевська, А. Кроуфорд, М. Ліпман, Д. Макінстер, О. Марченко, К. Мередіт, С. Метьюз, С. Міллер, Д. Надлер, П. Пінтрич, Р. Пауль, Н. Поспелов, В. Саул, Р. Солсо, Р. Стернберг, Д. Стіл, Ч. Темпл,

О. Тягло, Д. Халперн, З. Хусін та ін.); а також теоретичні положення проблемного навчання (Г. Альтшуллер, А. Брушлінський, О. Горбовська, Д. Журавльов, Л. Журба, Н. Дайрі, В. Заботін, В. Комаров, В. Кудрявцев, Т. Кудрявцев, І. Лернер, А. Матюшкин, М. Махмутов, М. Скаткін, В. Спірідонов та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети був використаний комплекс методів дослідження: *теоретичні методи дослідження* (історичний метод; метод структурно-функціонального аналізу і синтезу; метод теоретичного аналізу педагогічних ідей; аксіоматичний метод; генетичний метод, методи ідеалізації, моделювання та формалізації; метод синергетичного підходу, абстрагування, індукція, дедукція, якісний аналіз, альтернативний аналіз, варіаційний аналіз та порівняльний аналіз) для обґрунтування теоретико-концептуальних засад та методики розвитку критичного мислення у процесі навчання історії, а також для оброблення й інтерпретації даних констатувального, формувального і контрольного педагогічних експериментів; *емпіричні методи дослідження* (метод констатувального педагогічного експерименту, метод формувального педагогічного експерименту, метод контрольного педагогічного експерименту, тестування, анкетування) для отримання дослідних даних щодо рівня розвитку критичного мислення старшокласників під час дослідно-експериментальної перевірки ефективності методики розвитку критичного мислення старшокласників; *математичні методи дослідження* (реєструюче вимірювання, упорядковує вимірювання, відносне вимірювання та пропорційне вимірювання) використовувались для розроблення методики виявлення, виміру та оцінювання рівня розвитку критичного мислення під час констатувального, формувального та контрольного педагогічних експериментів; *статистичні методи дослідження* (розрахування мір центральної тенденції, мір варіації, коефіцієнтів кореляції, статистична перевірка наукової гіпотези за допомогою обчислення коефіцієнта достовірності Стьюдента) використовувались для обґрунтування висновків експериментального дослідження.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше* науково обґрунтовано теоретико-концептуальні засади методики розвитку критичного мислення старшокласників; запропоновано теоретичну модель розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії, в якій системно викладено властивості, склад, функція та генезис критичного мислення; критичне мислення представлено комплексно у різних моделях (структурно-елементній, функціональній, генетичній та технологічній); визначено комплекс чинників, що забезпечують повноцінний розвиток критичного мислення; розроблено методику розвитку критичного мислення як систему вправ контроверсійного характеру та тренінгів із засвоєння правил критичного мислення; розроблено критерії, показники та методику оцінювання критичного мислення старшокласників;

– *уточнено* поняття критичного мислення: зокрема з'ясовано, що основними властивостями критичного мислення, крім самостійності, рефлексивності, цілеспрямованості, обґрунтованості та контрольованості, є також усвідомленість і самоорганізованість; види проблемних задач та процедури критичного мислення;

– *удосконалено* практику критичного мислення для розв'язування складних ситуацій вибору – практичних завдань: проблемних задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та ухвалення рішень; структуру критичного мислення як єдність змістовного блоку (загальнометодологічні принципи та стратегії) та операційного блоку (процедури); функціональну модель критичного мислення, яка є стадіально-рівневою та передбачає послідовність розмірковування у чотири етапи;

– *отримали подальшого розвитку* положення проблемного навчання; навчання критичного мислення; синергетичний підхід до дослідження проблем теорії та методики навчання історії; компетентнісний та особисто-орієнтований підходи у навчанні.

Теоретичне значення отриманих результатів полягає в тому, що на основі проведеного дослідження представлено авторську теоретичну модель розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії, розроблено теоретичні засади впровадження методики розвитку критичного мислення у процес навчання історії; виходячи з комплексного трактування критичного мислення старшокласників у структурно-елементній моделі, функціональній моделі, генетичній та технологічній моделях обґрунтовано основні умови, що сприятимуть розвитку критичного мислення школярів і забезпечуватимуть їх потреби в рефлексивній та смислотворчій діяльності, потреби в самопізнанні, самовираженні, самовизначенні, а також потреби в саморегуляції діяльності й творчій активності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблена і впроваджена в практику навчання методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Матеріали дисертації використовуються авторами при написанні підручників, навчальних та методичних посібників зі шкільних курсів історії, є основою для розроблення спецкурсів з методики навчання історії у вищих навчальних закладах та системі післядипломної педагогічної освіти.

В загальноосвітніх навчальних закладах використовуються створені посібники «Проблемні задачі з історії» для учнів 6–7, 8–9, 10–11 класів, які мають гриф Міністерства освіти і науки України, а також підручник з історії України для 9-го класу загальноосвітніх навчальних закладів під грифом МОН України, в якому використана методика розвитку критичного мислення. Науково-теоретичні результати дослідження були залучені при розробленні Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та програм для загальноосвітніх навчальних закладів з історії України та всесвітньої

історії. Одержані результати використані у навчальному курсі «Теорія та методика навчання історії» в Запорізькому національному університеті, у посібнику з педагогічної практики для студентів цього ж ВНЗ, у навчально-методичних посібниках для студентів та школярів.

Результати дослідження впроваджені у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів м. Запоріжжя (довідка Навчально-методичного центру Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 59 від 10.12.2008 р.), загальноосвітніх навчальних закладів України (довідка Дніпропетровського ОШПО № 99 від 07.02.2010 р.; довідка Донецького ОШПО № 279/02 від 17.05.2010 р.; довідка Кіровоградського ОШПО ім. В. Сухомлинського № 431-А від 05.05.2010 р.; довідка Полтавського ОШПО ім. М. В. Остроградського № 81/1 від 07.05.2010 р.; довідка Івано-Франківського ОШПО № 01/393 від 29.06.2010 р.; довідка Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників № 385 від 21.06.2010 р.; довідка Чернігівського ОШПО № 325 від 23.06.2010 р.).

Особистий внесок здобувача полягає в обґрунтуванні теоретико-концептуальних засад методики розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. В посібниках з історії України ХХ ст. автору належить методика викладення матеріалу та висвітлення проблемних завдань (співавтори: Ф. Турченко, Г. Турченко, О. Ігнатуша); у дидактичних посібниках для учнів 6–7 та 8–9 класів розроблено теоретико-методологічну частину, типологію задач, а також проблемні задачі з історії (співавтори: З. Коган, І. Полтавська, А. Хінева); у науковому творі "Концепція державної програми розвитку козацтва – концепція регіональної програми розвитку козацтва" здобувачу належить концепція загальноосвітнього навчального закладу "Козацький лицей" (співавтори: В. Мільчев, А. Бойко, О. Коробов, Ю. Каганов, В. Ткаченко); у Програмах для загальноосвітніх навчальних закладів (Історія України. Всесвітня історія. 5–12 класи) автором розроблені вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки зі всесвітньої історії учнів старшої школи (співавтори: В. Власов, Н. Гупан, П. Полянський, О. Пометун, Г. Фрейман, Т. Балобушевич, К. Баханов, П. Котляров, О. Крижанівський, Т. Ладиченко, О. Майборода, С. Осмолівський, Н. Подаляк, В. Ставнюк, О. Черевко).

Вірогідність результатів дослідження забезпечується означеністю теоретичної позиції, обґрунтованістю вихідних позицій дослідження, комплексним застосуванням теоретичних, емпіричних, математичних та статистичних методів дослідження, що дібрані відповідно до мети, об'єкта, предмета та завдань дослідження; здійсненням докладного та системного аналізу отриманих емпіричних даних; репрезентативністю вибірки, коректною кількісною та якісною обробкою емпіричних даних; розрахунками у процесі експериментальної перевірки ефективності методики коефіцієнту достовірності Стюдента, тобто статистично значущим педагогічним експериментом;

обґрунтованим вибором шкал вимірювання (реєструюче вимірювання, упорядковуюче вимірювання, відносне вимірювання та пропорційне вимірювання); широким використанням ідей дослідження в практиці шкільного навчання історії.

Апробація результатів дисертації. Результати дисертаційного дослідження були оприлюднені на міжнародних семінарах, що проводились Радою Європи спільно із Міністерством освіти і науки України: міжнародний семінар «Нові підходи до підготовки підручників із всесвітньої історії для основної та старшої школи в Україні» (Ялта, 2003), а також на міжнародному науковому симпозиумі під егідою Ради Європи «1945» (Ялта, 2003), міжнародному семінарі «Сучасні навчальні програми з історії для загальноосвітніх закладів України: виклики і відповіді» (Львів, 2004), міжнародному науковому симпозиумі під егідою Ради Європи «1989» (Будапешт (Угорщина), 2004).

З результатами дослідження наукова спільнота була ознайомлена на міжнародній науковій конференції «Вивчення нації: влада шкільних підручників» в університеті Сорбонна (Париж (Франція), 2005); Всеукраїнському семінарі «Сучасні програми з історії для загальноосвітніх навчальних закладів. Особливості вивчення історії України та всесвітньої історії у 7 класі 12-річної школи» (Київ, 2007); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття» (Київ, 2007); Міжнародному семінарі «Ефективне оцінювання в галузі громадянської освіти» (Київ, 2007); Міжнародному семінарі «Оцінювання компетентностей громадянської освіти: стандарти та інструменти оцінювання» (Київ, 2007); Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Концептуальні засади сучасної шкільної освіти» (Бердянськ, 2007); V Міжнародній науково-практичній конференції «Розвиток демократії та демократична освіта в Україні» (Київ, 2007); на науково-методичному семінарі «Методика викладання шкільного курсу "Основи демократії (громадянська освіта)"» (Київ, 2008); заключній конференції проекту Європейського Союзу для України «Громадянська освіта – Україна» (Київ, 2008); Міжнародному семінарі «Нові підходи до виховання толерантності в умовах багатокультурного та багатоконфесійного суспільства» (Львів, 2008); Міжнародному семінарі «Відображення національної ідентичності та культурної різноманітності у навчальних програмах, підручниках та посібниках з історії» (Мукачеве, 2008); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток критичного мислення на уроках гуманітарних предметів» (Бердянськ, 2008); Науково-методичному семінарі «Проблеми навчально-методичного, організаційного та психологічного забезпечення зовнішнього незалежного оцінювання в 2008-2009 навчальному році» (Запоріжжя, 2008); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Запорізький край: літературно-мистецький та історико-

культурний дискурс» (Запоріжжя, 2009); Дванадцятій нараді Українсько-Польської Комісії з питань удосконалення змісту шкільних підручників з історії та географії (Запоріжжя, 2009); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Державна етнонаціональна політика: правовий та культурологічний аспекти в умовах Півдня України» (Запоріжжя, 2009); Всеукраїнській науково-практичній конференції «Формування соціокультурної компетенції сучасної молоді» (Запоріжжя, 2009); науковій конференції «Науковий потенціал Запорізького національного університету та шляхи його розвитку» (Запоріжжя, 2010); Всеукраїнському методичному об'єднанні вчителів історії під час XVI Всеукраїнської учнівської олімпіади з історії (Запоріжжя, 2011); на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Історична освіта та громадянське виховання: виклики для полікультурних суспільств» (Київ, 2011); під час круглого столу «Людина у XXI столітті: тенденції, засоби і перспективи змін» (Харків, 2011); на Всеукраїнському освітньому симпозіумі «Багатокультурна історія України» (Київ, 2012); на III Міжнародному освітньому Форумі: «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 2012); на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Запоріжжя, 2012); на IV Міжнародному освітньому Форумі «Особистість в єдиному освітньому просторі» (Запоріжжя, 2013); на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Філософія освіти та освітні практики: вектори взаємодії» (Полтава, 2013); на Круглому столі «Яке мислення формує сучасна школа?» (Полтава, 2013); на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інновації у шкільній суспільно-гуманітарній освіті» (Харків, 2014); під час Круглого столу «Висвітлення історії Другої світової війни у програмах та підручниках з історії» (Київ, 2014).

Публікації. Результати дослідження відображено у 98 публікаціях, зокрема в 2-х монографіях; у 16-ти посібниках для учнів, з яких 10 з грифом МОН України; в 3-х посібниках для вчителів під грифом МОН; в 5-ти навчальних посібниках для студентів вишів з грифом МОН; у 3-х навчально-методичних посібниках для студентів; у 50-ти статтях та матеріалах виступів (33 з яких – у фахових виданнях, 12 у виданнях іноземних держав та включених до міжнародних наукометричних баз). Програми для загальноосвітніх навчальних закладів (Історія України. Всесвітня історія. 5–12 класи) написано у співавторстві, свідоцтво про реєстрацію авторського права на науковий твір «Концепція державної програми розвитку козацтва – концепція регіональної програми розвитку козацтва» отримане у співавторстві.

Структура дисертації складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел з 667 найменувань (із них 39 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертації становить 547 сторінок, з них основного тексту – 415 сторінок. На 57 сторінках розміщені 19 ілюстрацій та 37 таблиць. Наведено 6 додатків на 67 сторінках.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обґрунтовано актуальність та доцільність дослідження; визначено об'єкт, предмет, мету і завдання; представлено концепцію науково-дослідної роботи; викладено методологічну й теоретичну основу; охарактеризовано методи, організацію та експериментальну базу дослідження; розкрито наукову новизну, теоретичне і практичне значення результатів; подано відомості про вірогідність, апробацію і впровадження результатів дослідження.

У першому розділі **«Теоретико-методологічні основи розвитку критичного мислення у процесі навчання історії»** проаналізовано розроблення проблеми в методичній літературі, встановлено основні етапи у дослідженні розвитку критичності мислення школярів, наведено характеристики кожного етапу, обґрунтовано методологію та методику науково-дослідної роботи, зазначено принципи та методи дослідження, вихідні методологічні положення. Аналіз і узагальнення науково-методичної літератури дозволили виділити в дослідженні проблеми три етапи: 1) початковий (XIX – поч. XX ст.); 2) радянський (1920–1991 рр.); 3) сучасний (кінець XX – початок XXI ст.). Перший період представлений працями істориків-методистів Є. Кемніца, І. Петрова, В. Чулицького, В. Беренштама, П. Філевського, А. Кролюницького, С. Ламовицького, Я. Гуревича, М. Марковіна, В. Романовського, А. Гартвіга, Н. Ліхаревої, М. Покотила, Я. Кулжинського, Б. Влахопулова, С. Троїцького та ін. З'ясовано, що принциповим питанням, яке обговорювалось методистами, було функціональне призначення історії в школі: це сукупність догм чи відкритий простір для пошуку; що потрібно вивчати учням: непохитні догми чи методи критичного наукового аналізу? Відповідно поставали інші запитання: 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?

Другий період у дослідженні проблеми розвитку мислення та його критичності представлений працями П. Блонського, А. Савінова, Н. Дайрі, А. Дружкової, М. Кругляка, Ф. Гореліка, І. Лернера, Н. Запорожець, В. Пунського Л. Алексашкіної та ін. Установлено, що в цей період ідеї критичного аналізу розвивались у межах проблемного навчання історії, яке передбачало розв'язування задач, частково зорієнтованих на критичне осмислення історичного матеріалу. Створюються збірки завдань для самостійної роботи учнів з критичного аналізу, прийоми та засоби навчання учнів мисленнєвих навиків. Упроваджується дослідницький метод навчання, створюються пам'ятки для роботи з історичним матеріалом. Радянський період у дослідженні проблеми розвитку мислення учнів можна охарактеризувати як суперечливий: по-перше, інтерес до розвитку мислення посилювався в часи демократизації і зникав у періоди домінування авторитарних тенденцій;

по-друге, теорія та практика розвитку мислення рідко перетинались й відповідно теоретичні набутки несуттєво впливали на практику навчання.

Аналіз сучасних публікацій дозволяє стверджувати, що проблема розвитку критичного мислення активно досліджується: розробляються проблеми навчання критичного мислення учнів початкових класів, студентської молоді, зокрема в економістів та майбутніх офіцерів. У ході цих досліджень уточнюється поняття «критичне мислення» відповідно до вікових особливостей та специфіки майбутньої професійної діяльності, розробляються його компоненти та характеристики. Зокрема О. Тягло видав серію посібників з критичного мислення для вищої школи, О. Пометун належить розроблення авторської методики формування критичного мислення на уроках з курсу за вибором «Права людини» з використанням різнорівневих завдань, О. Белкіна-Ковальчук запропонувала експериментальну модель формування критичного мислення молодших школярів, в основі якої система вправ; Л. Києнко-Романюк спроектувала авторську технологію розвитку критичного мислення студентської молоді з урахуванням морально-етичних цінностей громадянського суспільства; О. Колесова проаналізувала основні особливості процесу розвитку критичного мислення у майбутніх економістів під час професійної підготовки; В. Конаржевська обґрунтувала технологію розвитку критичного мислення майбутніх офіцерів; О. Марченко розглянула основні групи умінь критичного мислення майбутніх військових фахівців; Т. Хачумян дослідила проблему розвитку критичного мислення студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання із застосуванням інформаційних технологій. В останні роки побачили світ посібники з розвитку критичного мислення, в яких пропонуються плани-конспекти уроків, системи вправ, методичні прийоми навчання. Відбулися конференції, присвячені різноманітним аспектам проблеми розвитку критичного мислення.

Проведений аналіз сучасних зарубіжних досліджень свідчить, що вони спираються на концепцію рефлексивного мислення Дж. Д'юї, а його тлумачення рефлексивного мислення активно розвивається сучасними західними дослідниками. М. Ліпман розглядав різноманітні аспекти критичного міркування, Д. Клустер значну увагу приділяв розробленню характеристик критичного мислення, Р. Пауль працював над спрямованістю критичних міркувань, Д. Халперн розглядала проблему критичного мислення в широкому контексті розв'язування різноманітних задач, процедурні аспекти досліджувались Н. Даудом та З. Хусіним, Ф. Станкато аналізував пусковий механізм критичного міркування, Ч.-К. Ченг розробляв питання структури критичного мислення тощо.

Нами було встановлено відсутність завершеної системи педагогічних впливів з розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Саме на ліквідацію цієї прогалини спрямоване дисертаційне дослідження – обґрунтувати теоретико-концептуальні засади методики розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії.

При вивченні проблеми розвитку критичного мислення в учнів необхідно керуватися такими принципами педагогічного дослідження: цілісного дослідження педагогічного процесу; об'єктивності; дослідження явища у змінюванні та розвитку; історизму; поглибленого розгляду досліджуваної проблеми; єдності дослідження та виховання; комплексного використання методів дослідження; ефективності.

Дослідження варто проводити в чотири етапи: 1) аналітико-пошуковий; 2) теоретично-пошуковий; 3) науково-проектувальний; 4) дослідно-експериментальна перевірка ефективності методики розвитку критичного мислення. Методика дослідної роботи має базуватися на комплексному використанні теоретичних, емпіричних, математичних та статистичних методів дослідження, що дозволить розглядати предмет дослідження цілісно, комплексно, об'єктивно, в його змінюванні та розвитку.

У другому розділі **«Концептуальні засади методики розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії»** нами розглянуто розвиток критичного мислення як психолого-педагогічну проблему, обґрунтовано теоретико-концептуальні засади методики розвитку критичного мислення у процесі навчання історії, досліджено критичне мислення як психолого-педагогічну категорію, представлено теоретичну модель розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії, в якій системно викладено властивості, склад, функція та генезис.

З'ясовано, що реалії сучасного життя вимагають подолання репродуктивного стилю навчання і переходу до нової освітньої парадигми, яка забезпечуватиме пізнавальну активність і самостійність мислення учнів, що неможливо без його критичності. Ринку праці потрібні освічені, кваліфіковані і мобільні фахівці, готові до постійної зміни місця роботи та виду занять, а це потребує навиків самостійного, критичного, творчого мислення, тому школа повинна навчити мислити і навчити вчитися. 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; бажання догодити вчителю; чи, навпаки, «пограти на його нервах».

Методика розвитку критичного мислення повинна враховувати домінуючі потреби учнів, а це для старшого підліткового та раннього юнацького віку – потреба в рефлексивній та смислотворчій діяльності, в самопізнанні, самовираженні, самовизначенні, а також у саморегуляції діяльності та творчій активності. 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; а також характеризується виробленням світогляду, переконань, характеру, життєвим самовизначенням. Це період самоствердження, бурхливого розвитку

самосвідомості; відбуваються зміни в змісті мислення: формуються ідеальні образи світу та сім'ї, які починають порівнюватися з реальністю; зростає інтерес до соціальних, політичних і моральних проблем, формується концепція суспільства, його інститутів; створюються власні переконання відносно політичної системи в соціальному, культурному та історичному контекстах. Встановлено, що для гуманітарних дисциплін логічний компонент необхідний, але недостатній базис. Таким базисом у гуманітарній освіті виступають цінності.

Не менш важливо, крім психологічних закономірностей, враховувати й нейрофізіологічні закономірності діяльності мозку в розробленні методики розвитку критичного мислення старшокласників (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 і системою зубріння; принцип свободи творчості й унікальності).

Дослідження критичного мислення як психолого-педагогічної категорії засвідчило різноманітність підходів до розвитку критичного мислення та його складових. Проаналізовано підходи зарубіжних дослідників М. Ліпмана, Д. Клустера, Р. Пауля, Д. Халперн, Н. Дауда та З. Хусіна, Ф. Станкато, Ч.-К. Ченга, П. Х'юстона, Д. Мошмана, П. Пінтрича та ін., а також вітчизняних – О. Тягла, О. Пометун, К. Баханова, Т. Цигульської, М. Шеремета, І. Авдєєвої, Л. Києнко-Романюк, Т. Хачумян та ін.

Докладно аналізується підхід М. Ліпмана, згідно з яким 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 навиків та диспозицій: диспозиції не є навичками, але створюють готовність до їх застосування. Породжується критичне мислення проблемною ситуацією. Вчений створив доволі цілісну концепцію критичного мислення: визначив характеристики процесу (самостійне; само себе виправляє; враховує контекст); встановив складові (диспозиції та навик); 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).

Застосування методу теоретичного аналізу педагогічних ідей дозволило зробити висновок, що в основі різних підходів до критичного мислення як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників знаходиться концепція рефлексивного мислення Дж. Д'юї, відповідно до якої 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.

В педагогічному контексті критичне мислення здебільшого розглядається як здатність учнів аналізувати інформацію, застосовувати набуті знання як у стандартних, так і нестандартних умовах. Напрацьовуються певні підходи та створюються окремі методичні прийоми навчання. Однак виникає потреба у створенні теоретичної моделі розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії, а також розробленні відповідної методики навчання.

Нами розроблено теоретичну модель розвитку критичного мислення старшокласників, яка відповідно до системного підходу містить наступні компоненти: властивості, склад, функція, генезис. Подальше дослідження ускладнило теоретичну модель до кількох моделей: структурно-елементної, функціональної, генетичної та технологічної. Вихідним положенням теоретичної моделі виступає постулат про те, що критичне мислення – це мислення усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване.

Установлено, що системоутвірною властивістю критичного мислення є усвідомленість, оскільки критичному розмірковуванню притаманний високий ступінь усвідомленості власних розумових дій, пильна увага до них. Усвідомленість мислення породжує самостійність та рефлексивність, що у свою чергу призводить до цілеспрямованості, обґрунтованості, контрольованості та самоорганізованості мислення. Процес критичного розмірковування складається з кількох рівнів: 1) загальне мислення; 2) історичне мислення; 3) критичне мислення. Кожний наступний рівень включає попередній: загальне мислення – це загальний процес оброблення інформації; історичне мислення – це процес оброблення історичної інформації за допомогою методів історичного дослідження, збагачений історичними та методологічними знаннями; критичне мислення – це процес контролю за перебігом загального та історичного мислення, їх удосконалення.

Згідно зі структурно-елементною моделлю змістовим блоком критичного мислення виступають загальнометодологічні принципи та загальні стратегії, операційний блок представлений процедурами (рис. 1). Функція критичного мислення полягає у розв'язанні конкретних ситуативних завдань, отже це передовсім практичне мислення. Критичне мислення використовується для вирішення складних ситуацій вибору – практичних завдань: розв'язування проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісної оцінки та ухвалення рішень.

Основне призначення критичного мислення – розв'язання проблеми (утруднення), в процесі якого 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.

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

Рис. 1. Структурно-елементна модель критичного мислення

Функціонування критичного мислення відбувається у такій послідовності: 1) зіткнення з проблемою потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення (рефлексії наявних знань та власних здібностей), наслідок – усвідомлення задачі; 2) здійснюється спроба подолати утруднення за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких бракує (розумовий процес розгортається на операційному та предметному рівнях); 3) відбувається переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням (процес мислення здійснюється на рефлексивному та особистісному рівнях); 4) робиться обґрунтування віднайденого рішення та представлення результатів дослідження, що передбачає розгортання думки на операційному, предметному, рефлексивному, особистісному та комунікативному рівнях (рис. 2).

Відшукання правильного шляху забезпечується на третьому етапі шляхом аналізу через синтез, який дозволяє включити об'єкт у нові зв'язки і в силу цього він виступає у нових якостях, які фіксуються в нових поняттях; в об'єкті, таким чином, виявляється новий зміст; він ніби повертається кожного разу іншим своїм боком, в ньому виявляються нові властивості. Генезис критичного мислення визначається сукупністю факторів, сумісна дія яких забезпечує повноцінне та якісне протікання цього процесу: 1) мотивація – створення

проблемних ситуацій; 2) знання правил критичного мислення; 3) розв'язування проблемних задач; 4) регулярне створення для учнів ситуацій вибору за допомогою проблемних методів навчання; 5) діалог під час навчання; 6) поєднання методу контролю з подальшою рефлексією; 7) демократичний стиль спілкування (моделювання ситуацій виправлення помилок).

	<i>Етапи розмірковування</i>			
Рівні	<i>Породження проблеми</i>	<i>Утруднення</i>	<i>Переструктурування</i>	<i>Обґрунтування</i>
Комунікативний				→
Особистісний	→		→	→
Рефлексивний	→		→	→
Предметний		→		→
Операційний		→		→
Події	усвідомлення	блокада	осаяння	розв'язок

Рис. 2. Функціональна модель критичного мислення

Процес розвитку критичного мислення починається з простих оцінних суджень і досягає рівня, який дозволяє здійснювати багатофакторний аналіз. Під час розв'язування проблемних задач мислення поступово ускладнюється і збагачується принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення, а найвищим рівнем є самоорганізація цих складових для розв'язання конкретної задачі. Обґрунтовано, що методика розвитку критичного мислення старшокласників мусить спиратися на вищезазначені компоненти теоретичної моделі.

У третьому розділі «**Інтелектуальні вміння як показник рівня розвитку критичного мислення старшокласників**» представлено розроблені критерії, показники та методику оцінювання рівня розвитку критичного мислення учнів в якості діагностики інтелектуальних умінь; запропоновано загальні принципи, підходи, засоби виміру, а також висвітлено результати констатувального педагогічного експерименту, спрямованого на встановлення рівня розвитку критичного мислення старшокласників. Згідно з авторською моделлю виділено десять критеріїв правильного критичного мислення: 1) усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями; 2) наявність висновку (тези); 3) наявність посилок (аргументів); 4) прийнятність та несуперечливість посилок; 5) відповідність посилок висновку (чи наявний зв'язок між аргументами та висновками); 6) наявність контраргументів; 7) усвідомлення наявності фактів, що суперечать висновку; 8) уникнення тверджень, що не підкріплені жодними доказами; 9) усвідомлення обмежень, які накладаються на

висновок (істинність висновку за певних умов); 10) наявність спроби спростувати протилежну думку.

Роботи учнів оцінювалися за десятьма показниками. Наявність кожної ознаки в роботі учня оцінювалась в один бал, максимальна оцінка становила десять балів. Перша ознака – усвідомлення діалектичного зв'язку між твердженнями – свідчить про вміння усвідомлювати проблему; друга – наявність висновку – дозволяє судити про вміння роботи висновки та висувати гіпотези; наявність посилок підтверджує уміння обґрунтовувати; прийнятність на несуперечливість посилок свідчить про вміння доводити; наявність зв'язку між посилками та висновком говорить про вміння узагальнювати; наявність контраргументів говорить про вміння їх формулювати; наявність фактів, що суперечать висновку, підтверджує вміння їх установлювати; уникнення тверджень, що не мають доведень, свідчить про вміння доводити; розуміння обмеженості висновку говорить про уміння оцінювати; наявність спроби спростувати протилежну думку свідчить про вміння спростовувати.

У 2004/2005 навчальному році було проведено констатувальний педагогічний експеримент в 10–11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів м. Запоріжжя. Загальна кількість учасників експерименту – 522 учні (ЗНЗ I-III ступенів №№ 22, 31, 50, 69, 86, 87, 96, 109). Школи були обрані у випадковому порядку, серед них були як школи нового типу (№№ 31, 50, 96), так і пересічні загальноосвітні навчальні заклади (№№ 22, 69, 86, 87, 109). Нами висвітлено статистичну обробку матеріалів експерименту, що виявила низький рівень опанування процедурами критичного мислення: середнє арифметичне результатів констатувального експерименту становило 3,5 бали. Встановлено, що типовий учень володіє лише трьома процедурами критичного мислення. Як правило, це вміння означити свою позицію й обґрунтувати її кількома положеннями, здебільшого відповідними. Медіана становить 3 бали, отже середній член ряду становить 3. Мода обстеженої вибірки становить 4 бали. А тому майже у половині випадків учні демонструють володіння 4 ознаками критичного мислення. Здебільшого це вміння сформулювати тезу, висловлювати аргументи, які є прийнятними, несуперечливими та відповідними висновку. Показник варіації (стандартне відхилення – 2,2) не є значним, що говорить про однорідність групи учасників експерименту. Встановлено, що в обстежених учнів навички критичного мислення розвинуті слабо з незначною варіацією. Незасвоєними виявилися такі вміння: помічати діалектичний зв'язок між суперечливими твердженнями; висловлювати контраргументи та бачити факти, що спростовують висновки; уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами; а також уміння встановлювати обмеженість висновку та спростовувати протилежну думку. Учні не усвідомлювали, що висновки переважно є істинними в певних межах. Здебільшого учні схильні були робити абсолютні оцінки, що є свідченням догматичності мислення. Вони відшукували аргументи на користь власної думки, не намагаючись спростувати протилежну позицію. Тим самим не розглядалась можливість істинності альтернативної думки, принаймні за певних обставин або у певному відношенні. Деякі оцінки історичних подій не виключали одна одну, проте більшість обстежених цього

не усвідомлювала, що свідчить про відсутність гнучкості мислення. Проведений констатувальний педагогічний експеримент підтвердив необхідність розроблення і впровадження методики навчання, спрямованої на розвиток критичного мислення старшокласників.

У четвертому розділі «Експериментальна методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії» висвітлено основні положення методики, охарактеризовано процес навчання правил критичного мислення та процес розв'язування проблемних задач, а також методичні рекомендації з упровадження методики. Теоретичний аналіз дозволив виділити основні положення методики розвитку критичного мислення: тема програми як структурна одиниця навчання; проблемна задача як мета пізнавальної діяльності учнів протягом вивчення теми; використання дискусій, ділових ігор тощо як методичні прийоми осмислення; написання есе на етапі тематичного узагальнення; рефлексія розв'язків, мотивування оцінок, поради на перспективу.

Розроблена методика розвитку критичного мислення включає: 1) визначення мети діяльності, спрямованої на опанування правилами критичного мислення; 2) створення атмосфери співробітництва на кожному з етапів діяльності, забезпечення діалогу; 3) представлення змісту програмового матеріалу у вигляді системи проблемних задач; 4) визначення методів та методичних прийомів щодо навчання правил критичного мислення та розв'язування проблемних задач; 5) організацію навчання шляхом індивідуальних, групових та фронтальних форм роботи; 6) використання посібника, пам'яток, задач як засобів навчання; 7) поєднання методів усного та письмового контролю та самоконтролю з подальшою рефлексією; 8) розроблення критеріїв оцінювання рівня розвитку критичного мислення старшокласників. Методика розвитку критичного мислення базується на творчому співробітництві (суб'єкт-суб'єктній взаємодії) учня і вчителя, на розвитку в учнів аналітичного підходу до будь-якого матеріалу. Її компонентами виступають цільовий, змістовний, організаційний та результативний (рис. 3).

Згідно з експериментальною методикою вивчення теми програми відбувається у три стадії: 1) стадія виклику; 2) стадія осмислення; 3) стадія рефлексії. Метою першої стадії є актуалізація наявних знань, визначення цілей вивчення матеріалу, мотивація; використовуються різні методичні прийоми: мозковий штурм, висунення різноманітних версій, побудова гіпотез, визначення цілей діяльності. Основним результатом цього етапу виступає забезпечення мотиваційної, інформаційної та комунікативної складової особистості учня.

Нами охарактеризовано другу стадію, яка полягає в опануванні новим матеріалом, розвитку навиків самостійної роботи, пошукової діяльності тощо. Під час роботи з новим матеріалом використовуються різноманітні методичні прийоми роботи з інформацією: складання таблиць, графічна організація інформації тощо. Результатом цього етапу є засвоєння нової інформації та засобів її набуття та оброблення.

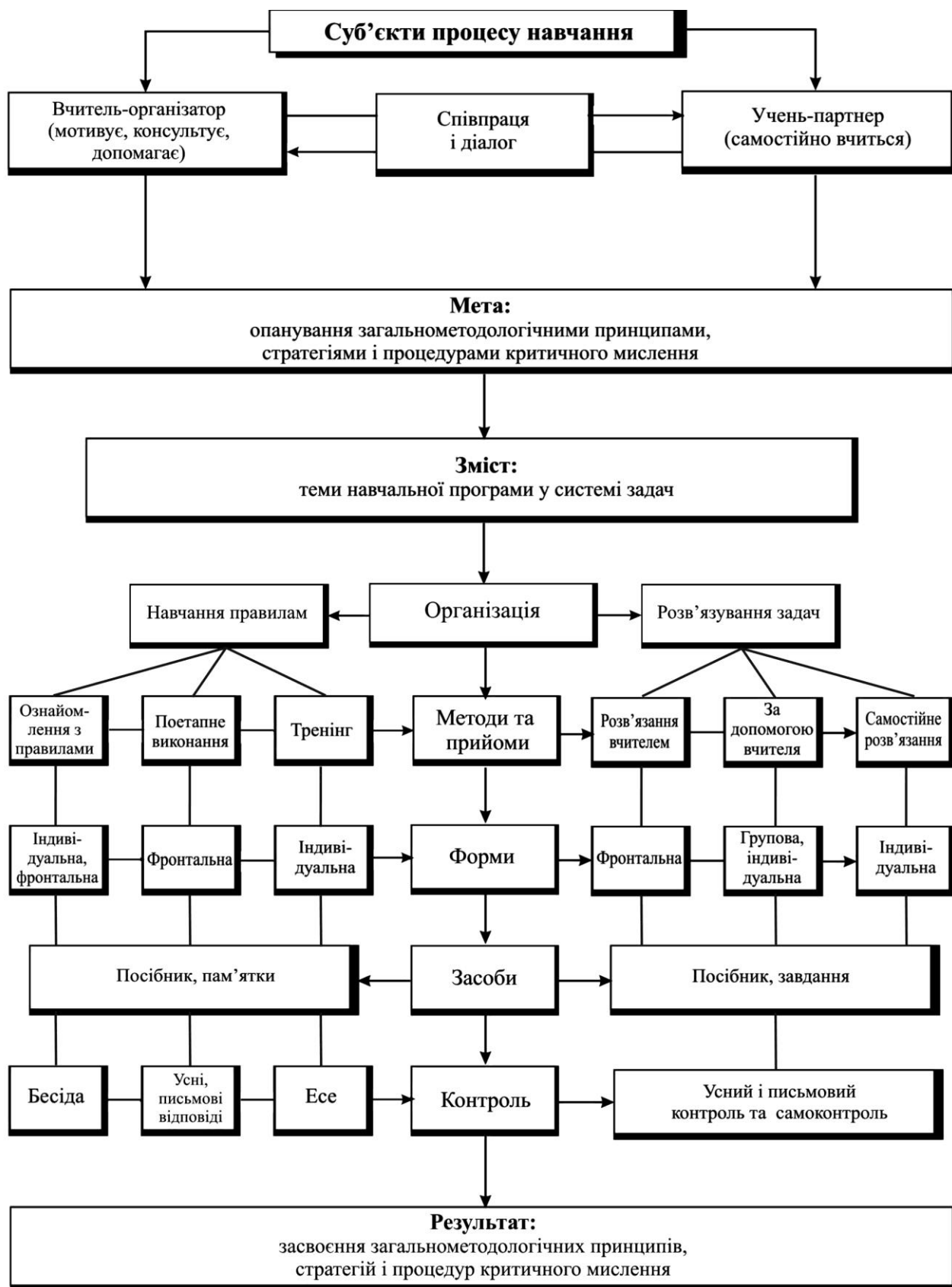


Рис. 3. Методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії

Зазначається, що третя стадія покликана підвищити міцність, глибину знань, забезпечити усвідомлення способів набуття цих знань, формулювання власної думки і ставлення до матеріалу. Методичними прийомами виступають написання есе, проведення дискусії, складання схем тощо. Результат цього етапу полягає в усвідомленні способів набуття й оброблення інформації, корекції своїх установок, дій, розмірковувань.

Охарактеризовано процес навчання за експериментальною методикою, який починається з ознайомлення учнів із загальнометодологічними принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення, а також принципами, методами історичного пізнання, логічними операціями мислення й законами логіки. Робота з опанування правилами критичного мислення має системний характер, вивчення кожної теми передбачає відпрацювання відповідних логічних операцій, законів логічного розмірковування, методів історичного пізнання тощо на різних етапах вивчення.

Структурно-функціональний аналіз змісту історичних курсів дозволив розробити проблемні задачі: у змісті виділялись основні факти та теоретичні положення, які зіставлялися із загальними цілями навчання історії, й на цій основі визначались ті цілі, які можна реалізувати на змісті відповідної теми. Завдання складалися таким чином, щоб поступово ускладнювалась пізнавальна діяльність учнів: від елементарної аргументації власних думок до багатофакторного аналізу.

В 10-му класі, особливо з перших тем, у формулюваннях задач містилися стислі вказівки на необхідні процедури, що нарощувались з кожною новою задачею, а згодом в умовах задачі просто містилась вимога обґрунтувати свою відповідь. В 11-му класі такі вказівки містилися зрідка, лише в тих випадках, що вимагали складного аналізу й не завжди було очевидним, на які саме процедури слід орієнтуватися. До деяких тем пропонувалось кілька проблемних задач, які вчитель міг обирати в залежності від характеристик учнівського колективу, пропонуючи їм до розв'язання одну (найважливішу) задачу або одразу кілька задач. Розв'язування задач мало системний характер, вивчення кожної теми передбачало розмірковування над задачами різних видів з відпрацюванням правил критичного мислення.

Методика представлена у дидактичних посібниках для учнів і методичних посібниках для вчителів. На основі структурно-елементної та генетичної моделей критичного мислення у посібниках для учнів розкриваються змістово-технологічні характеристики методики. А функціональна і технологічна моделі критичного мислення пояснюють процедурно-технологічні характеристики методики в методичних посібниках для вчителів.

Було виділено чотири види проблемних задач: 1) спроба власного розв'язання проблем, що колись розв'язували відомі історичні особистості, при цьому вимагається обґрунтувати ці розв'язки; 2) перевірка обґрунтованості тих чи інших історіографічних оцінок; 3) вправи з ретроальтернативістики (побудова альтернативних сценаріїв розвитку реальних подій у минулому);

4) задачі на визначення та переформулювання проблем, з якими мали справу у минулому (пошук непомічених проблем у минулому, або правильних розв'язань не тих проблем).

Набуття навиків критичного мислення учнями забезпечується дотриманням наступних умов: 1) чітке виділення правил критичного мислення; 2) виконання вправ на використання правил критичного мислення; 3) систематичне тренування у розв'язанні задач суспільствознавчого характеру. Оскільки визначальною ознакою компетентності є здатність діяти, тобто розв'язувати проблеми у певній предметній царині, методика забезпечує набуття компетентності у три етапи: 1) ознайомлення з певною інформацією (декларативне знання); 2) процедуралізація – перехід від декларативного знання до застосування процедурного знання, тобто перетворення знань у правила дій; 3) повне засвоєння комплексу правил та безпомилкове їх застосування, що і є компетентністю. Основною передумовою компетентності є тренування.

Нами обґрунтовано необхідність тренувати учнів з дотриманням наступних умов: 1) чітке виділення всіх компонентів критичного мислення; 2) спостереження за виконанням завдань з кожного компонента; 3) здійснення зворотного зв'язку і забезпечення засвоєння кожного компонента. Саме тому дидактичний посібник для учнів містить основні правила критичного мислення і забезпечує їх поступове засвоєння у повному обсязі. Отже, методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії є системою задач та тренінгів із засвоєння правил критичного мислення.

У п'ятому розділі **«Дослідно-експериментальна перевірка ефективності методики розвитку критичного мислення старшокласників»** представлено організацію й хід проведення формувального педагогічного експерименту, здійснено аналіз проміжних та остаточних результатів експериментального навчання: учнівських робіт і звітів учителів. Установлено динаміку рівня розвитку критичного мислення учнів у ході експериментального навчання, проаналізовано експертні висновки вчителів (учасників експерименту), обґрунтовано ефективність експериментальної методики розвитку критичного мислення.

Формувальний педагогічний експеримент **«Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі вивчення історії»** проводився згідно з наказом Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 314 від 5 жовтня 2006 р. Після першого року навчання, відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 115 від 3 квітня 2007 р. **«Про проведення діагностики рівня розвитку критичного мислення учнів 10-11 класів навчальних закладів міста в рамках формувального педагогічного експерименту»** було здійснено обстеження учнів щодо прогресу в опануванні навиками критичного мислення (експериментальна група – 254 учня; контрольна – 236; загалом – 490).

Застосування статистичних методів продемонструвало зростання мір центральної тенденції в експериментальних класах, що свідчить про

ефективність методики розвитку критичного мислення старшокласників. Звіти вчителів підтвердили позитивну динаміку рівня розвитку критичного мислення учнів. За їхньою експертною оцінкою кількість учнів, які опанували навички критичного мислення, зросла на 25 % протягом першого року навчання. Результати виконання учнями завдань діагностики в межах формувального педагогічного експерименту, а також звіти вчителів про перебіг експерименту підтвердили дієвість методики розвитку критичного мислення. Однак було відзначено необхідність посилення роботи вчителів на стадії рефлексії з метою забезпечення повноцінного зворотного зв'язку щодо успішності виконання учнями проблемних задач.

Відповідно до наказу Управління освіти і науки Запорізької міської ради № 99 від 01.04.2008 р. «Про проведення діагностики рівня розвитку критичного мислення учнів 10–11-х класів навчальних закладів міста у рамках формувального педагогічного експерименту» було проведено контрольний педагогічний експеримент, спрямований на встановлення рівня розвитку критичного мислення старшокласників в експериментальних та контрольних класах. Діагностування здійснювалося у 13 експериментальних класах (одинадцятих класів – 10; десятих класів – 3) та 13 контрольних класах (одинадцятих класів – 10; десятих класів – 3) в навчальних закладах м. Запоріжжя (№№ 30, 31, 34, 40, 45, 47, 50, 62, 66, 69, 86, 87, 89, 91, 92, 93, 96, 100, 106, 108, 109). В експерименті взяв участь 471 учень (експериментальна група – 225 учнів; контрольна група – 246 учнів). Метою було з'ясувати ефективність методики розвитку критичного мислення. В 2009-2010 рр. до експерименту були залучені школи Дніпропетровської, Донецької, Івано-Франківської, Кіровоградської, Полтавської, Черкаської та Чернігівської областей (86 класів із загальною кількістю 1995 учнів).

Статистична обробка матеріалів експерименту свідчить, що середнє арифметичне результатів контрольного експерименту в контрольних класах становило 3 бали. Отже, типовий учень володіє лише трьома процедурами критичного мислення. Як правило, це вміння заявити про свою позицію та навести кілька простих положень на підтвердження власної думки, здебільшого відповідних. Встановлено, що рівень розвитку критичного мислення учнів контрольних класів є низьким. В той час як 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 (табл. 1). Медіана становить у контрольних класах – 3 бали, тобто середній член ряду становить 3. Отже, близько половини результатів становить менше значення, а інша половина – більше значення. В експериментальних класах медіана становить 7 балів. Це означає, що одна половина результатів становить менше значення, а інша половина – більше 7 балів. Мода обстеженої вибірки в контрольних класах дорівнює 3 балам. Таким чином, майже у половині випадків учні можуть

лише сформулювати тезу, навести прийнятні та відповідні аргументи. Мода в експериментальних класах становить 10 балів, тобто майже в половині випадків учні демонструють опанування всіма навиками критичного мислення. Вони здатні усвідомити діалектичний зв'язок між суперечностями, сформулювати тезу; дібрати аргументи, які є прийнятними, несуперечливими та відповідними висновку; представити факти, що суперечать висновку; сформулювати контраргументи; усвідомити обмеження, які накладаються на висновок; спробувати спростувати протилежну точку зору.

Таблиця 1

Динаміка рівня розвитку критичного мислення

Параметр	Констатувальний експеримент	Формувальний експеримент	
		Контрольні класи	Експериментальні класи
Мода	4,0	3,0	10,0
Медіана	3,0	3,0	7,0
Середнє значення	3,5	3,2	7,0
Стандартне відхилення	2,2	2,8	2,8

Загальний показник варіації у контрольних та експериментальних класах є однаковим (стандартне відхилення – 2,8), що говорить про певну однорідність як експериментальної, так і контрольної груп. Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання в експериментальних класах дорівнює 0,4, тобто зв'язок між використанням навиків критичного мислення у виконанні різних завдань виражений помірно. Використовуючи певні навички під час виконання одного завдання, учень намагається застосувати їх під час виконання другого завдання. У контрольних класах коефіцієнт кореляції між загальним результатом за першим і другим завданнями становить 0,01. Цей показник свідчить про те, що в учнів контрольних класів відсутня стратегія розв'язання пізнавальних завдань. А тому в процесі роботи над проблемними задачами учні керуються стихійно складеним відчуттям про порядок здійснення логічних операцій, тобто не володіють правилами розв'язання пізнавальних задач з історії. Отримане в експерименті значення t -критерію Стьюдента ($t = 16,00$) значно перевищує табличне ($t = 3,31$) при можливості помилитися в одному випадку із тисячі. Таким чином, відмінності між експериментальною та контрольною групами статистично достовірні. Масове застосування нашої методики, як свідчить статистичний аналіз, дасть змогу учням опанувати в середньому сімома процедурами критичного мислення, а не трьома (як це має місце за традиційного навчання).

За експертною оцінкою вчителів, які брали участь в експерименті, протягом двох навчальних років кількість учнів, які опанували навички

критичного мислення, зростає на 48 %. Встановлено, що дані обстеження учнів збігаються із експертною оцінкою вчителів. Отримані результати свідчать про високу ефективність розробленої методики розвитку критичного мислення. Всі вчителі (учасники експерименту) оцінили запропоновану методику позитивно, відзначили її важливість і затребуваність у сучасному педагогічному процесі. Контрольний педагогічний експеримент підтвердив гіпотезу та засвідчив ефективність нашої методики розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії.

ВИСНОВКИ

У дослідженні вирішено наукову проблему теоретичного обґрунтування розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії, що дало підстави для наступних висновків.

1. Аналіз науково-методичних праць дозволяє виділити в дослідженні проблеми три періоди. На початковому етапі (XIX ст. – початок XX ст.) методистами ставиться на порядок денний питання про необхідність запровадження критичного аналізу історичного матеріалу. Характерні риси періоду: критика зубріння у процесі навчання історії; пропаганда навчання, орієнтованого на розвиток мислення учнів та його критичності; спроби ознайомити учнів з методами дослідження, критичного аналізу та методологією; запровадження лабораторного та катехітичного методів навчання, спрямованих на аналіз і критику.

Другий етап (1920–1991 рр.) характеризується впровадженням проблемного навчання історії з використанням задач, в тому числі на критичний аналіз. Головні риси періоду: розроблення з-поміж іншого задач з історії, що вимагали критичності мислення; створення і впровадження пам'яток з порядком роботи над історичним матеріалом; обґрунтування необхідності здійснювати системну та перспективну роботу щодо розвитку мислення учнів. Однак теоретичні набутки незначною мірою впливали на практику навчання й відповідно здебільшого залишалися незатребуваними.

Сучасний етап (кінець XX – початок XXI ст.) відзначається дослідженнями проблеми розвитку критичного мислення учнів початкових класів, середньої школи, студентської молоді тощо. Третій період характеризується: набуттям популярності ідеї розвитку критичного мислення; напрацюванням підходів та практичних розробок; розробленням методичних рекомендацій з розвитку критичного мислення учнів початкових класів, середньої школи, студентської молоді тощо; однак відсутня цілісна система педагогічних впливів з розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Зазначений факт дозволив обґрунтувати мету і завдання дослідження, розробити його програму та методику.

2. Теоретичні основи розвитку критичного мислення обумовлюються сукупністю трьох основних чинників: інтелектуалізацією праці, саме тому

основна вимога ринку праці до людини – це вміння розв'язувати складні задачі; необхідністю організувати навчально-виховний процес у відповідності до потреб учнів у саморозвитку, самопізнанні та самовизначенні; нагальністю такого порядку організації навчально-виховного процесу, що відповідав би основним психолого-педагогічним закономірностям розвитку психіки дитини, а також закономірностям нейрофізіологічної діяльності мозку, що лежать в основі психічного розвитку.

Структура критичного мислення містить загальнометодологічні принципи (переконавання у необхідності самокорекції методу дослідження, увага до процедури дослідження; врахування інших точок зору; готовність бути критичним та самокритичним); 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).

3. Запропоновано авторську модель розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. Згідно з системним підходом у спроектованій моделі відображені властивості, склад, функція та генезис критичного мислення. В ході дослідження ідеалізований об'єкт був ускладнений і поданий кількома моделями: структурно-елементною, функціональною, генетичною та технологічною. В якості вихідного положення виступає постулат про те, що критичне мислення – це мислення усвідомлене, самостійне, рефлексивне, цілеспрямоване, обґрунтоване, контрольоване та самоорганізоване. Критичне мислення складається із загальнометодологічних принципів та стратегій (змістовий блок) та широкого спектру процедур оцінювання та обґрунтування (операційний блок).

Критичного мислення потребують складні ситуації вибору – практичні завдання: розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, ймовірнісна оцінка та ухвалення рішень. Функціональна модель критичного мислення під час розв'язування проблемної задачі має таку послідовність: 1 етап – постановка 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 отриманого розв'язку та представлення його іншим (об'єктивація думки). Відповідно ці етапи розумового процесу відбуваються на різних ієрархічно підпорядкованих рівнях, які надбудовуються один над іншим: 1) операційний; 2) предметний, 3) рефлексивний;

4) особистісний; 5) комунікативний. Перший та другий рівні виконують реалізацію змістових функцій у розумовому процесі; третій, четвертий та п'ятий здійснюють регулятивно-сміслові функції. Перебіг процесу критичного мислення відбувається у такому порядку: 1) зіткнення з проблемою потребує рефлексивного та особистісного рівнів мислення (рефлексії наявних знань та власних здібностей), результативним завершенням цього етапу є усвідомлення задачі; 2) здійснюється спроба вирішити утруднення за допомогою наявних предметних способів дій та знань, яких бракує (розумовий процес розгортається на операційному та предметному рівнях); 3) переструктурування способів дій та знань, вироблення нового погляду, нових диспозицій, що завершується осяянням (процес мислення здійснюється на рефлексивному та особистісному рівнях); 4) обґрунтування отриманого розв'язку та представлення результатів дослідження, що вимагає розгортання думки на всіх рівнях. Третій етап є вирішальним у процесі критичного мислення, оскільки здійснюється переструктурування знань, способів дій, власних установок й досвіду та, врешті-решт, знаходиться ідея правильного розв'язку. Завершенням етапу виступає осяяння, тобто вихід із блокади на правильний шлях. Знаходження правильного шляху забезпечується аналізом через синтез.

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

У своєму розвитку критичне мислення проходить чотири стадії (рівні): 1) висловлення простого оцінного судження на підставі безпосереднього погляду на предмет (нижчий рівень); 2) формулювання двох полярних, «екстремальних» і свідомо неприйнятних поглядів на розв'язання поставленої проблеми та пошук «золотої середини»; 3) виявлення неадекватності твердження через послідовне розкриття невідповідності цього твердження низці загальноприйнятих положень і принципів; 4) усесторонній, багатоплановий та багаточинний аналіз явища, підходу, принципу, твердження тощо, в процесі якого виявляється якомога більше факторів та умов, що впливають на перебіг процесу; оцінюється ступінь їх впливу і на цій основі виявляється значущий фактор і знехтувані, а також з'ясовуються ті умови, за яких первісно знехтуваний фактор набуває значущості, а первісно значущий – втрачає її (найвищий рівень критичного мислення).

5. Учні старших класів загальноосвітніх навчальних закладів у незначному обсязі володіють процедурами критичного мислення, як свідчить констатувальний експеримент. Згідно з авторською методикою виявлення,

виміру й оцінювання рівня розвитку критичного мислення з 10 можливих балів (кожний бал нараховувався за володіння певним умінням-показником згідно з структурно-елементною моделлю) учні набрали у середньому 3,5 бала за результатами виконаних завдань. Найпоширенішим показником вибірки обстежених є 4 бала з 10, тобто учні формулюють висновок та добирають прийнятні й несуперечливі аргументи на його користь. Незасвоєними виявилися такі вміння: помічати діалектичний зв'язок між суперечливими твердженнями; добирати контраргументи та бачити факти, що спростовують їх висновки; уникати тверджень, що не підкріплені жодними доказами; а також уміння усвідомлювати обмеженість висновку та намагання спростувати протилежну думку. Коефіцієнт кореляції між загальним результатом у виконанні першого завдання та загальним результатом у виконанні другого завдання констатувального експерименту становить 0,3, тобто зв'язок між використанням зазначених навиків критичного мислення у виконанні різних завдань виражений помірковано.

Негативними показниками критичного мислення в учнів є відсутність розуміння, що висновки здебільшого мають певні обмеження, тобто є істинними за певних умов. Більшість учнів схильна до абсолютних оцінок, тим самим демонструючи догматичність мислення. Майже ніколи учні не здійснювали спроб спростувати протилежну думку, а прагнули лише відшукати докази на користь власної позиції. Більшість обстежених продемонструвала відсутність гнучкості мислення, оскільки деякі оцінки історичних подій мали право на існування обидві, але у різний інтервал часу або у різних відношеннях. Таким чином, сучасний рівень розвитку критичного мислення старшокласників потребує впровадження системи педагогічних впливів для його підвищення. Дослідження показало: якщо учні й використовують деякі процедури критичного мислення, проте роблять вони це епізодично і несистемно.

6. Спроектвана методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії з опорою на теоретичну модель. Згідно з синергетичним підходом методика має рамковий характер, тобто створюються умови для роботи вчителя й учнів у процесі навчання історії, в межах якого всі учасники навчального процесу мають ступені свободи. На підставі структурно-елементної та генетичної моделей критичного мислення у розробленому для учнів посібнику розкриваються змістово-технологічні характеристики методики, тобто міститься відповідь на запитання: «Чого навчати?» На підставі функціональної та технологічної моделей критичного мислення в методичних рекомендаціях для вчителів представлені процедурно-технологічні характеристики методики. Отже, в методичних рекомендаціях міститься відповідь на запитання: «Навіщо та як навчати?»

Основні положення спроектованої методики розвитку критичного мислення старшокласників: структурною одиницею навчання виступає тема програми, а не теми окремих уроків; вивчення кожної нової теми починається зі стадії «виклику» (мотивації), яка передбачає формулювання проблемної задачі

теми; вивчення теми протягом кількох уроків підпорядковується магістральній меті, тобто проблемній задачі теми; під час вивчення теми вчитель використовує різні методичні прийоми навчання: дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри тощо, спрямовуючи діяльність учнів на вихідні проблемні питання за допомогою різних допоміжних засобів; тематичне оцінювання здійснюється шляхом обов'язкового написання есе-відповіді на проблемні задачі; мотивування оцінок за есе неодмінно супроводжується аналізом виконаної роботи у доброзичливій формі: які були допущені помилки, які правила логіки та принципи історичного пізнання були проігноровані тощо. Аналіз завершується порадами на перспективу.

Компонентами методики виступають цільовий, змістовий, організаційний та результативний. Цільовий компонент полягає в опануванні загальнометодологічних принципів, стратегій та процедур критичного мислення. Змістовий компонент містить програмовий матеріал, поданий системою проблемних задач. Організаційний компонент забезпечує взаємодію вчителів та учнів, що відбито у методичних рекомендаціях для вчителів. Результативний компонент відзначає досягнуті зрушення у відповідності до поставленої мети. Згідно з нашою методикою вивчення теми програми відбувається у три стадії: 1) стадія виклику; 2) стадія осмислення; 3) стадія рефлексії.

Опанування правилами критичного мислення здійснюється у три етапи: 1) ознайомлення з певною інформацією (декларативне знання); 2) процедуралізація – перехід від декларативного знання до застосування процедурного знання, тобто перетворення знань у правила дій; 3) повне засвоєння комплексу правил та безпомилкове їх застосування.

В основі методики – впровадження у навчальний процес дослідницьких завдань та створення умов, які сприяють розвитку критичного мислення. Запропоновано чотири види проблемних задач: 1) власні обґрунтовані розв'язки проблем, які розв'язувались історичними особистостями; 2) встановлення обґрунтованості історіографічних оцінок; 3) тренування з ретроальтернативістики; 4) визначення та переформулювання проблем минулого. Експериментальна методика забезпечує: чітке виділення правил критичного мислення; вправи на їх застосування; систематичне тренування.

7. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності методики розвитку критичного мислення дозволяє стверджувати, що зросло середнє арифметичне у виконанні завдань на застосування процедур критичного мислення й становить 7 балів із 10 в експериментальних класах (в той час як у контрольних класах відповідний показник – 3 бали). Показники коефіцієнтів кореляції в експериментальних класах під час виконання двох аналогічних завдань говорять про поміркований зв'язок між уміннями-показниками критичного мислення під час виконання двох аналогічних завдань: становлять 0,40 (в контрольних – 0,01).

Отримане в експерименті значення t -критерію Стьюдента ($t = 16,00$) значно перевищує табличне ($t = 3,31$) при можливості помилитися в одному випадку із тисячі. Таким чином, учні експериментальної групи показують значно вищий рівень розвитку критичного мислення. Відмінності між експериментальною і контрольною групами не випадкові, вони статистично достовірні, а тому випробувані цих двох груп після експерименту належать не до однієї (як раніше), а до двох різних генеральних сукупностей, рівень розвитку критичного мислення яких суттєво відрізняється. Статистичний аналіз засвідчив, що масове застосування нашої методики дає змогу учням опанувати в середньому сімома процедурами критичного розмірковування, а не трьома (як це має місце за традиційного навчання).

За експертною оцінкою вчителів, що брали участь в експерименті, кількість учнів, які опанували навички критичного мислення, протягом двох років зростає на 48 %. Дані обстеження учнів збігаються з експертною оцінкою вчителів. Це достатньо вагомий показник, що дозволяє стверджувати про високу ефективність розробленої методики розвитку критичного мислення. Всі вчителі (учасники експерименту) оцінили нашу методику розвитку критичного мислення позитивно, відзначили її важливість і затребуваність у сучасному педагогічному процесі.

Дослідно-експериментальна перевірка підтвердила гіпотезу та продемонструвала ефективність методики розвитку критичного мислення старшокласників, а також засвідчила, що учні експериментальних класів опанували навички критично мислити. Отже, розроблена методика є цілісним та завершеним продуктом, який можна впроваджувати у масову шкільну практику.

Проведене дослідження дозволяє сформулювати низку рекомендацій. У процесі навчання історії ключові теми програми слід формулювати у вигляді контроверсійних запитань, що сприятиме розвитку критичного мислення як найвищого рівня розумової діяльності. Вчителю слід забезпечувати: пізнавальну мотивацію шляхом створення проблемних ситуацій; навчання правил критичного мислення шляхом первинного ознайомлення, поетапного виконання та тренінгу за допомогою індивідуальних та фронтальних форм навчання; розв'язування проблемних задач шляхом демонстрації вчителем, під керівництвом вчителя та самостійного розв'язування за допомогою групових, індивідуальних та фронтальних форм навчання; систематичне створення для учнів ситуацій вибору шляхом використання проблемних методів навчання; діалог в процесі розв'язування ситуацій вибору; поєднання методів контролю досягнень учнів з наступною групою та індивідуальною рефлексією; демократичний стиль спілкування. В системі післядипломної педагогічної освіти слід впровадити навчання теоретичних засад та методики розвитку критичного мислення школярів. Процедура оцінювання, включаючи зовнішнє незалежне оцінювання, має містити завдання на виявлення рівня розвитку критичного мислення. Запропоновані теоретико-концептуальні засади та

методика можуть бути використані у розробленні таких завдань. Авторам підручників та методичних видань під час розроблення навчальних й навчально-методичних посібників варто спиратися на теоретико-концептуальні засади розвитку критичного мислення учнів.

Представлене дисертаційне дослідження не вичерпує всіх проблем теорії та методики навчання критичного мислення школярів, подальшого розвитку потребує методика виявлення, виміру та оцінювання розвиненості навиків критично мислити, зокрема розроблення кваліфікаційних ознак для різних рівнів опанування уміннями-показниками критичного мислення (приміром, низького, середнього, високого). Спеціального дослідження потребує встановлення оптимальності тих чи інших форм організації навчання процедур критичного мислення, а також ефективності різних методичних прийомів організації навчального матеріалу на стадії осмислення.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Монографії

1. Терно С.О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С.О. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 268 с.
2. Терно С.О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії / С.О. Терно. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 275 с.

Навчальні посібники, програми

3. Методика викладання історії в школі : [вказівки до вивчення дисципліни студентам ІV курсу, спеціальність «історія»] / [укладач С.О. Терно]. – Запоріжжя : ЗНУ, 2005. – 21 с.
4. Основи педагогічної майстерності : [методичні рекомендації для студентів, спеціальність «історія»] / [укладач С.О. Терно]. – Запоріжжя : ЗНУ, 2005. – 16 с.
5. Терно С.О. Педагогічна практика (посібник для студентів історичного факультету) : [навчально-методичний посібник] / С.О. Терно. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006. – 32 с.
6. Терно С. Суспільні відносини / С. Терно // Громадянська освіта: Теорія і методика навчання. – Київ : ЕТНА-1, 2008. – С. 25-30.
7. Терно С. Соціальні норми / С. Терно // Громадянська освіта: Теорія і методика навчання. – Київ : ЕТНА-1, 2008. – С. 31-39.
8. Терно С. Методика формування громадянознавчих понять / С. Терно // Громадянська освіта: Теорія і методика навчання. – Київ : ЕТНА-1, 2008. – С. 118-125.
9. Нові підходи до історичної освіти в умовах багатокультурного суспільства: навч. посіб. для студ. ВНЗ / К.О. Баханов, С.С. Баханова, Є.В. Більченко, В.О. Венгерська, П.В. Вербицька, П.І. Кендзьор, І.А. Костюк, С.О. Терно / за заг. ред. К.О. Баханова. – Л. : ЗУКЦ, 2012. – 164 с.

10. Терно С.О. Проблемні задачі з історії для старшокласників : [дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / С.О. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2006. – 32 с.
11. Історія України. ХХ століття: Державна атестація: у запитаннях і відповідях. 11 клас / [Ф.Г. Турченко, Г.Ф. Турченко, О.М. Ігнатуша, С.О. Терно]. – Запоріжжя : Просвіта, 2006. – 80 с.
12. История Украины. ХХ век: Государственная аттестация: в вопросах и ответах. 11 класс / [Ф.Г. Турченко, Г.Ф. Турченко, А.Н. Игнатуша, С.А. Терно]. – Запорожье : Просвіта, 2006. – 80 с.
13. Історія України. ХХ століття: Державна атестація: у запитаннях і відповідях. 11 клас / [Ф.Г. Турченко, Г.Ф. Турченко, О.М. Ігнатуша, С.О. Терно]. – Запоріжжя : Просвіта, 2007. – 80 с.
14. История Украины. ХХ век: Государственная аттестация: в вопросах и ответах. 11 класс / [Ф.Г. Турченко, Г.Ф. Турченко, А.Н. Игнатуша, С.А. Терно]. – Запорожье : Просвіта, 2007. – 80 с.
15. Турченко Ф.Г. Історія України. ХХ століття: Державна атестація: у запитаннях і відповідях. 11 клас / Ф.Г. Турченко, Г.Ф. Турченко, С.О. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2008. – 96 с.
16. Терно С.О. Проблемні задачі з історії для старшокласників : [дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / С.О. Терно. – [вид. 2-е, доopr. та допов.]. – Запоріжжя : Просвіта, 2008. – 32 с.
17. Терно С.О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / С.О. Терно. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 40 с.
18. Терно С.О. Проблемні задачі з історії для учнів 6-7 класів загальноосвітньої школи : [дидактичний посібник для учнів 6-7 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / С.О. Терно, З.Б. Коган, І.В. Полтавська. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 24 с.
19. Терно С.О. Проблемні задачі з історії для учнів 8-9 класів загальноосвітньої школи : [дидактичний посібник для учнів 8-9 кл. загальноосвіт. навч. закл.] / С.О. Терно, А.Д. Хінева. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 32 с.
20. Терно С.О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 6-7 класів] / С.О. Терно, З.Б. Коган, І.В. Полтавська. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 20 с.
21. Терно С.О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 8-9 класів] / С.О. Терно, А.Д. Хінева. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 32 с.
22. Терно С.О. Проблемні задачі з історії : [дидактичний посібник для учнів 10-11 класів] / С.О. Терно. – Тернопіль : Мандрівець, 2010. – 40 с.
23. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : [посібник для вчителя] / С.О. Терно. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.

24. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії : [посібник для вчителя] / С.О. Терно. – Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. – 70 с.
25. Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С.О. Терно. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 93[3] с. – (б-ка журн. «Історія та правознавство». Вип. 5 (101)).
26. Терно С.О. Проблемні задачі з історії для старшокласників. Практикум для учнів 10-11 класів / С.О. Терно. – К. : Шкільний світ, 2012. – 17 с. // Історія України. – 2012. – № 21-22 (757-758).
27. Терно С.О. Проблемні задачі з історії для учнів 8–9-го класів / С.О. Терно, А.Д. Хінева. – К. : Шкільний Світ, 2013. – 24 с. // Історія України. – 2013. – № 9 (793).
28. Терно С.О. Проблемні задачі з історії для учнів 6–7-го класів / С.О. Терно, З.Б. Коган, І.В. Полтавська. – К. : Шкільний світ, 2013. – 16 с. // Історія України. – 2013. – № 13 (797).
29. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Історія України. Всесвітня історія. 5-12 класи / Міністерство освіти і науки України. Головне управління змісту освіти / [В.С. Власов, Н.М. Гупан, П.Б. Полянський, О.І. Пометун, Г.М. Фрейман, Т.А. Балобушевич, К.О. Баханов, П.М. Котляров, О.П. Крижанівський, Т.В. Ладиченко, О.М. Майборода, С.О. Осмоловський, Н.Г. Подаляк, В.В. Ставнюк, С.О. Терно, О.М. Черевко]. – К. : Перун, 2005. – 142 с.

Статті у наукових фахових виданнях

30. Терно С. Нові підходи у вивченні історії: прогрес в науці чи шлях в нікуди? / С. Терно // Історія в школах України. – 2003. – № 1. – С. 45-49; № 2. – С. 45-51.
31. Терно С. Історичні поняття: структура і способи визначення / С. Терно // Історія в школах України. – 2003. – № 3. – С. 36-37.
32. Терно С. Ознайомлення учнів із системою понять історичних курсів (Класифікації та шляхи формування понять) / С. Терно // Історія в школах України. – 2003. – № 4. – С. 24-26.
33. Терно С. Як підвищити ефективність навчання? (Науково-технологічні засади формування історичних понять) / С. Терно // Історія в школах України. – 2003. – № 5. – С. 21-26.
34. Терно С. Підручник з історії сьогодні: стан і перспективи / С. Терно // Історія в школах України. – 2004. – № 1. – С. 6-8.
35. Терно С. Як обрати підручник? (поради вчителю) / С. Терно // Історія в школах України. – 2004. – № 5. – С. 17-19.
36. Терно С. Дидактика історії чи методика навчання історії? / С. Терно // Історія в школах України. – 2004. – № 6. – С. 25.

37. Терно С. Методичний апарат підручника: яким вимогам він повинен відповідати? / С. Терно // Історія в школах України. – 2004. – № 7. – С. 17-20.
38. Терно С. Як підвищити вмотивованість вивчення історії? / С. Терно // Історія в школах України. – 2004. – № 8. – С. 22-26.
39. 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.
40. Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна потреба? / С. Терно // Історія в школах України. – 2007. – № 4. – С. 13-15.
41. Терно С. Історичне мислення: як його розвивати? / С. Терно // Історія в школах України. – 2007. – № 5. – С. 8-12.
42. Терно С. Чи навчені наші учні мислити критично? / С. Терно // Історія в школах України. – 2007. – № 7. – С. 18-23.
43. Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження / С. Терно // Історія в школах України. – 2007. – № 9-10. – С. 3-11.
44. Терно С. Суспільні відносини: сучасний погляд на проблему / С. Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 1. – С. 19-23.
45. Терно С. Забобони й стереотипи: що слід про них знати викладачу громадянознавчих курсів? / С. Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 2. – С. 17-21.
46. Терно С. Конфлікт: це добре чи погано? (Як вивчати конфлікти у громадянській освіті) / С. Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 3. – С. 17-23.
47. Терно С. Розвиток мислення учнів під час вивчення шкільного громадянознавчого курсу (робота над поняттями) / С. Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 4. – С. 11-17.
48. Терно С. Полікультурна освіта: чи потрібна вона Україні? / С. Терно // Історія в школах України. – 2008. – № 9. – С. 15-20.
49. Терно С.О. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії / Терно С.О. // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – № 4. – Бердянськ : БДПУ, 2008. – С. 5-13.
50. Терно С. Як знайти виважений спосіб викладання національної ідентичності та культурної різноманітності в шкільному курсі історії? / С. Терно // Історія в школах України. – 2009. – № 1-2. – С. 4-8.
51. Терно С. Пробне незалежне оцінювання з історії України – 2009 (як готувати учнів до ЗНО?) / С. Терно // Історія в школах України. – 2009. – № 3. – С. 14-17.
52. Терно С. Актуальні проблеми зовнішнього незалежного оцінювання та сучасної тестології / С. Терно // Історія в школах України. – 2009. – № 4. – С. 9-13.

53. 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.
54. Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 8–9 класів на уроках історії / С. Терно // Історія в школах України. – 2009. – № 9. – С. 7-13.
55. Терно С. Методичні дискусії ХІХ – початку ХХ століття та сьогодення: біг по колу? / С. Терно // Історія в школах України. – 2010. – № 4. – С. 23-28.
56. Терно С.О. Наукові підходи до розвитку критичного мислення в зарубіжній педагогіці / С.О. Терно // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2011. – № 2. – С. 252-260.
57. Терно С. Чому важливо розвивати критичне мислення особистості? / Терно С. // Історія в школах України. – 2011. – № 10. – С. 30-34.
58. Терно С. Дискусії новаторів і консерваторів у першій чверті ХХ ст. стосовно розвитку мислення учнів: які уроки маємо винести? / Терно С. // Історія в школах України. – 2011. – № 11-12. – С. 32-40.
59. Терно С. Методика укладання та використання тестових завдань / Терно С. // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 1. – С. 42-47.
60. Терно С. Природовідповідне навчання історії на основі розвитку критичного мислення / С. Терно // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 3. – С. 38-42.
61. Терно С. Світ критичного мислення: образ та мімікрія / С. Терно // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 7-8. – С. 27-39.
62. Терно С. Навчання критичного мислення – ознака середньовічної відсталості? / С. Терно // Історія в сучасній школі. – 2013. – № 6. – С. 25-31.

**Статті у виданнях іноземних держав,
включені до міжнародних наукометричних баз**

63. Terno S. Les Ukrainiens ne sont pas Russes? / S. Terno // d'Outre-Terre revue francaise de geopolitique. – Paris. – 2005. – № 12. – P. 249-252.
64. Терно С.А. Историческое образование: каким ему быть сегодня? / С.А. Терно // Actes des conferences dans le forum international pour le development de l'education et des science en 2009 / CIES 2009 / FIDES 2009 / PH.D. THESIS 2009. – Paris, France, 2009. – P. 63-69.
65. Терно С.О. Розвиток понятійних форм історичного мислення школярів у методичній науці 60–80-х років ХХ ст. / С.О. Терно // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – Запоріжжя : ЗНУ, 2012. – Вип. ХХХІІ. – С. 62-69.
66. Терно С.А. Обучение истории на основе принципов нейропедагогики / Терно С.А. // Современные научные исследования и инновации. – М., 2013. – № 7 (27). – 16 с. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/07/25642>.

67. Терно С.А. Концепция критического мышления в зарубежной педагогике / Терно С.А. // Современные научные исследования и инновации. – М., 2013. – № 8 (28). – 25 с. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/08/26054>.
68. Терно С.А. Развитие критического мышления – оптимальный способ обучения истории / Терно С.А. // Гуманитарные научные исследования. – М., 2013. – № 8 (24). – 14 с. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/08/3688>.
69. Терно С.А. Критическое мышление в школе – средневековая отсталость? / Терно С.А. // Современные научные исследования и инновации. – М., 2013. – № 9 (29). – 33 с. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2013/09/26512>.
70. Терно С.А. Эволюция идеи: рефлексивное мышление – критическое мышление – метакогнитивное развитие / Терно С.А. // Гуманитарные научные исследования. – М., 2013. – № 10 (26). – 16 с. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2013/10/3900>.
71. Терно С.О. Роль критичного мислення у громадянському вихованні на уроках історії / С.О. Терно // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету, 2013. – Вип. XXXV. – С. 374-382.
72. Терно С.А. Обучение критическому мышлению – «экзотические приёмы» или решение нетривиальных проблем? / Терно С.А. // Гуманитарные научные исследования. – М., 2014. – № 1. – 20 с. – Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/01/5594>.
73. Терно С.А. Пропедевтический курс истории: зачем, чему и как учить? / Терно С.А. // Современные научные исследования и инновации. – М., 2014. – № 2. – 15 с. – Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2014/02/31015>.
74. Терно С.А. Пропедевтический курс истории: международные параллели / Терно С.А. // Гуманитарные научные исследования. – М., 2014. – № 3 – 21 с. Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2014/03/5887>.

Свідोцтво про реєстрацію авторського права

75. Свідоцтво про реєстрацію авторського права № 14800 Україна. МОНУ ДДІВ. Концепція державної програми розвитку козацтва – концепція регіональної програми розвитку козацтва / С.О. Терно, В.І. Мільчев, А.В. Бойко, О.І. Коробов, Ю.О. Каганов, В.Г. Ткаченко (Україна) ; заявл. 29.11.05 ; опубл. 15.03.2006, Бюл. Авторське і суміжні права. – № 8.

Статті у наукових виданнях, матеріали, тези

76. Терно С. Вони грають зовсім не так, або постмодернізм у сучасній українській історіографії / С. Терно // Генеза: політологія, історія, філософія. – 2004. – № 1. – С. 92-111.
77. Терно С.О. Козацька педагогіка / С.О. Терно // Українське козацтво : [мала енциклопедія] / [кер. авт. колект. Ф.Г. Турченко ; відп. ред. С.Р. Лях]. – [вид. 2-е, доп. і перероб.]. – Київ : Генеза; Запоріжжя : Прем'єр, 2006. – С. 271-273.

78. Терно С.О. Школа Січова / С.О. Терно // Українське козацтво : [мала енциклопедія] / [кер. авт. колект. Ф.Г. Турченко ; відп. ред. С.Р. Лях]. – [вид. 2-е, доп. і перероб.]. – Київ : Генеза; Запоріжжя : Прем'єр, 2006. – С. 659-660.
79. Терно С. Вступне слово / С. Терно // Из опыта переориентации образовательной системы многопрофильного лицея на компетентностный подход к образованию : [сборник] / [сост. О.В. Солдатенко, С.В. Тедеева]. – Запорожье : Многопрофильный лицей № 99, 2006. – С. 3-5.
80. Терно С. Зовнішнє оцінювання з історії: чи завжди добрі наміри приводять до очікуваних позитивних результатів? / С. Терно // Історія в школі. – 2006. – № 10. – С. 18-22; № 11. – С. 9-14.
81. Терно С.О. Проблема нації в сучасних українських підручниках з історії / С.О. Терно // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006. – Вип. XX. – С. 464-469.
82. Терно С.О. Науково-методичні засади розвитку критичного мислення учнів у процесі вивчення історії / С.О. Терно // Концептуальні засади сучасної шкільної історичної освіти : збірник документів і наукових праць / за ред. К.О. Баханова. – Бердянськ : БДПУ, 2007. – С. 235-240.
83. Терно С. Зовнішнє оцінювання з історії: стандарт сірості в освіті? // Дзеркало тижня. – № 41 (670). – 3-10 листопада 2007. – С. 15.
84. Терно С. Внешнее оценивание по истории: стандарт серости в образовании? / С. Терно // Зеркало недели. – № 41 (670). – 3-10 ноября 2007. – С. 15.
85. Терно С.О. Критичне мислення на уроках історії в старшій школі / С.О. Терно // Тези доповідей V міжнародної конференції [«Розвиток демократії і демократична освіта в Україні»], (Київ, 8-10 листопада 2007 року). – К. : Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2007. – С. 47.
86. Терно С.О. Розвиток критичного мислення старшокласників на уроках історії / С.О. Терно // Наукові праці історичного факультету Запорізького державного університету. – Запоріжжя : Просвіта, 2007. – Вип. XXI. – С. 483-487.
87. Терно С. Зовнішнє оцінювання з історії: стандарт сірості в освіті? / С. Терно // Директор школи. – 2007. – № 12. – С. 97-101.
88. Терно С. «Банківська» модель освіти і ЗНО / С. Терно // Дзеркало тижня. – № 20 (748). – 6-12 червня 2009. – С. 12.
89. Терно С. «Банковская» модель образования и ВНО / С. Терно // Зеркало недели. – № 20 (748). – 6-12 июня 2009. – С. 12.
90. Терно С. Чи бувають задачі з історії? / С. Терно // Школа юного вченого. – Запоріжжя. – 2009. – № 1-2. – С. 42-43.

91. Терно С. Нейропедагогіка: чим вона може допомогти вчителю історії? / С. Терно // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2011. – № 1. – С. 13-16.
92. Турченко Ф. Україна 1921–1938 рр. у шкільному курсі 10 класу (поради вчителю) / Ф. Турченко, С. Терно // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 2. – С. 8-17.
93. Турченко Ф. Вивчення соціально-економічних і політичних перетворень в Україні 1929–1938 рр. у шкільному курсі історії (Поради вчителю) / Ф. Турченко, С. Терно // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 3. – С. 39-48.
94. Турченко Ф. Вивчення теми «Західноукраїнські землі в міжвоєнний період 1921–1938 рр.» у 10 класі (поради вчителю) / Ф. Турченко, С. Терно // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія і методика навчання. – 2012. – № 4. – С. 14-20.
95. Терно С.О. Історична освіта сьогодні: виклики і відповіді / С.О. Терно // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії». – Вип. 45. – Харків, 2012. – С. 121-127.
96. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення – сучасна методологічна основа історичної освіти / С.О. Терно // Особистість в єдиному освітньому просторі. Збірник наукових тез / наук. редактори В.В. Пашков, В.В. Савін, А.І. Павленко. – Запоріжжя: ТОВ «Фінвей», 2012. – С. 92-94.
97. Терно С.О. Теорія та методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії / С.О. Терно // Придніпровські соціально-гуманітарні читання: Матеріали Запорізької сесії I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 11 квітня 2012 р.): у 4-х частинах. – Д. : ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. 2. – С. 60-62.
98. Терно С.О. Реалізація принципів толерантності у процесі створення шкільного підручника з історії / С.О. Терно // Підручник з історії: проблеми толерантності : метод. посіб. для авторів та редакторів видавництв / Г.В. Касьянов, П.Б. Полянський, І.Б. Гирич та ін. – Чернівці : Букрек, 2012. – С. 41-50.

АНОТАЦІЇ

Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни). – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 2015.

У дисертації представлено теоретичну модель та методику розвитку критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії. В основі

теоретичної моделі знаходиться постулат про те, що критичне мислення є мисленням усвідомленим, самостійним, рефлексивним, цілеспрямованим, обґрунтованим, контрольованим, самоорганізованим. Найсуттєвішою рисою методики розвитку критичного мислення є залучення школярів до розв'язування проблемних задач шляхом використання проблемних методів та інтерактивних форм навчання, що передбачають науковий діалог та рефлексію пізнавальної діяльності.

Компонентами методики виступають цільовий, змістовний, організаційний та результативний. Цільовий компонент полягає в опануванні загальнометодологічних принципів, стратегій та процедур критичного мислення. Змістовний компонент містить програмовий матеріал, поданий системою проблемних задач (дидактичні посібники для учнів). Організаційний компонент забезпечує взаємодію учителів та учнів, що відбито у методичних посібниках для вчителів. Результативний компонент відзначає досягнуті зрушення у відповідності до поставленої мети. Згідно з експериментальною методикою вивчення теми програми відбувається у три стадії: 1) стадія виклику; 2) стадія осмислення; 3) стадія рефлексії.

Ключові слова: критичне мислення, теоретична модель розвитку критичного мислення старшокласників, методика розвитку критичного мислення старшокласників, історична освіта, старша школа, розвиток мислення, методика навчання історії.

Терно С.А. Методика развития критического мышления старшеклассников в процессе обучения истории. – На правах рукописи.

Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения (история и обществоведческие дисциплины). – Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова. – Киев, 2015.

В диссертации представлена теоретическая модель и методика развития критического мышления старшеклассников в процессе обучения истории. В качестве исходного положения теоретической модели выступает постулат о том, что критическое мышление является мышлением осознанным, самостоятельным, рефлексивным, целенаправленным, обоснованным, контролируемым, самоорганизованным. В соответствии с системным подходом в спроектированной модели развития критического мышления отражены его свойства, состав, функция и генезис. В ходе исследования идеализированный объект был представлен несколькими моделями: структурно-элементной, функциональной, генетической и технологической моделями. Установлено, что критическое мышление является мышлением высшего порядка и используется для решения сложных ситуаций выбора – практических задач: проблемных задачных ситуаций, формулирования выводов, вероятностной оценки и принятия решений.

Критическое мышление представлено двумя блоками: 1) содержательный (общеметодологические принципы и стратегии); 2) операционный (процедуры: осознание проблемы; доказательство; выдвижение контраргументов; установление фактов, противоречащих собственному мнению; обоснование; оценивание; опровержение; обобщение; выдвижение гипотез; формулирование выводов).

Критическое мышление осуществляется на разных иерархически подчиненных уровнях: 1) операционный; 2) предметный, 3) рефлексивный; 4) личностный; 5) коммуникативный. Уровни перечислены в порядке их надстройки один над другим. Первый и второй уровни выполняют реализацию содержательных функций в умственном процессе; третий, четвертый и пятый осуществляют регулятивно-смысловые функции. Процесс критического рассуждения осуществляется в четыре этапа: 1) столкновение с проблемой требует рефлексивного и личностного уровней мышления (рефлексии имеющихся знаний и собственных способностей), завершением этапа является осознание задачи; 2) попытка решить затруднение с помощью имеющихся предметных способов действий и знаний, которых не хватает (умственный процесс разворачивается на операционном и предметном уровнях); 3) переструктурирование способов деятельности и знаний, выработка нового взгляда, новых диспозиций, завершается этап озарением (процесс мышления осуществляется на рефлексивном и личностном уровнях); 4) обоснование найденного решения и представление результатов исследования, что требует развёртывания мысли на всех уровнях.

Определён комплекс факторов, обеспечивающих развитие критического мышления: 1) мотивация обучения с помощью создания проблемных ситуаций; 2) ознакомление учащихся с правилами критического рассуждения; 3) представление содержания исторических курсов в виде системы проблемных задач; 4) систематическое создание ситуаций выбора в процессе обучения; 5) диалог во время решения проблемных задач; 6) использование методов контроля с последующей групповой и индивидуальной рефлексией; 7) демократический стиль общения, предоставляющий учащимся право на ошибку, моделирующий ситуации исправления ошибок.

Теоретическая модель развития критического мышления старшеклассников стала основой для проектирования соответствующей методики. Существенной чертой методики является вовлечение учащихся в процесс решения проблемных задач посредством проблемных методов и интерактивных форм обучения, что обеспечивает научный диалог и рефлексию познавательной деятельности. В результате обучения по экспериментальной методике учащиеся усваивают общеметодологические принципы, общие стратегии решения проблем, а также процедуры критического мышления. Таким образом, у учащихся формируется современное научное мировоззрение и важнейший навык для жизни в информационном обществе – принятие взвешенных и продуманных решений.

Методика позволяет развить навыки критического мышления старшеклассников на высоком уровне, что подтверждается результатами контрольного педагогического эксперимента. Полученное в эксперименте значение t -критерия Стьюдента ($t = 16,00$) значительно превышает табличное ($t = 3,31$) при возможности ошибиться в одном случае из тысячи. Таким образом, учащиеся экспериментальной группы демонстрируют более высокий уровень развития критического мышления. Различия между экспериментальной и контрольной группами не случайны, они статистически достоверны. Статистический анализ свидетельствует, что массовое внедрение нашей методики даст возможность учащимся усвоить в среднем семь процедур критического мышления из десяти, а не три (как это имеет место в условиях традиционного обучения).

Ключевые слова: критическое мышление, теоретическая модель развития критического мышления старшеклассников, методика развития критического мышления старшеклассников, историческое образование, старшая школа, развитие мышления, методика обучения истории.

Terno S.O. The Development Strategy of Senior Pupils' Critical Thinking in History Teaching Process. – Manuscript.

Doctor studies thesis in specialization 13.00.02 – theory and teaching methods (History and social disciplines). – National Pedagogical Dragomanov University. – Kyiv, 2015.

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

Components of strategy include those of purpose, content, organizational, resultative. The purpose component lies in mastering the general methodology principles, strategies and procedures for critical thinking. The content component contains the programme material, given as a system of problem tasks (educational supplies for pupils). The organizational component provides the interaction of teachers and pupils, which is reflected in methodical manuals for teachers. The resultative component marks the shifts achieved corresponding to the set goal. According to the experimental strategy studying a programme topic is set at three stages: 1) the stage of challenge; 2) the stage of comprehension; 3) the stage of reflection.

Key words: critical thinking, theoretical model of senior pupils' critical thinking development, senior pupils' critical thinking development strategy, historical education, high school, thinking development, History teaching methods.

Підписано до друку 26.01.2015. Формат 60×90/16.
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Times.
Умовн. друк. арк. 1,9. Тираж 100 прим. Зам. № 58.

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 р.

