

МЕТОДИЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

У статті визначено методичні умови ефективного розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання історії в сучасній українській школі.

In clause the methodical conditions of effective development of critical thinking of the schoolboys are determined during study of a history at modern Ukrainian school.

У сучасних умовах не тільки зростає значення гуманітарної освіти, а й змінюється її зміст, форми та методи. Школа сьогодні має відігравати важливу роль, допомагаючи молодим людям стати поінформованими, активними, самостійними і творчими особистостями, здатними адаптуватися до стрімких змін у світі. Формування такої особистості вимагає нових підходів до навчання. Тому оновлення форм організації навчально-виховного процесу у Національній доктрині розвитку освіти визначено одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти [3: 4].

За часів суспільних змін очевидним є те, що знання можуть застарівати досить швидко. Самоцінність знань переосмислюється, – підкреслюється у Концепції розвитку загальної середньої освіти, – натомість зростає роль умінь здобувати, переробляти інформацію, одержану з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку та самовдосконалення людини [2: 8]. Сьогодні залишається актуальним твердження видатного американського мислителя минулого століття Джона Дьюї, що фундаментальна мета сучасної освіти полягає не в наданні інформації учням, а у тому, щоб розвивати критичний спосіб мислення, навички мислення, котрі дають змогу адекватно оцінювати нові обставини й формувати стратегію подолання проблем, які у них криються [19: 26]. Тому предметом розгляду даної статті є стан і можливості сучасної історичної освіти в Україні для розвитку критичного мислення.

Роки незалежності України проходять під гаслом постійно діючих змін, особливо у сфері освіти. Разом з тим, аналіз шкільної практики свідчить, що сучасна школа продовжує залишатись організацією, що учить, а не створює умови для навчання. Переважна більшість учнів не володіє такими мисленнєвими операціями як аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, порівняння. Незважаючи на те, що формування в учнів критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів у Державному стандарті базової і повної середньої освіти визначено одним із завдань освітньої галузі “Суспільствознавство”, мусимо визнати відсутність повноцінного втілення задекларованої мети у навчальний процес [1: 3].

Останнім часом проблема розвитку критичного мислення як моделі для навчання та виховання громадян суспільства майбутнього опинилася в центрі уваги зарубіжних і вітчизняних педагогів. Заслужений професор філософії Метью Ліпман, фундатор Інституту критичного мислення США, підкреслює відповідність критичного мислення завданню вдосконалення початкової, середньої та вищої освіти. Це він пояснює поступовими зрушеннями, які відбуваються в освіті – від запам’ятовування до осмислення. Ми стимулюємо учнів мислити самостійно, а не тільки вивчати те, до чого дійшли інші, а також стимулюємо учнів до формування добрих суджень і присудів [10: 17-18]. Залучення учнів до процесу активного навчання, коли вони не просто запам’ятовують навчальний матеріал, а й запитують, досліджують, творять, вирішують, інтерпретують та дебатують за його змістом, вважається “найкращою практикою” [18: 11]. Відповідно до думки М.Ліпмана, критичне мислення є “майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє доброму судженню, оскільки воно: а) ґрунтується на критеріях, б) є таким, що самокоригується, в) є чутливим до контексту [16: 8].

Інтерес до технології критичного мислення як освітньої інновації з'явився в Україні, як і в деяких інших нових незалежних державах, наприкінці ХХ ст. Український академік, відомий дослідник проблеми критичного мислення О.В.Тягло, акцентуючи увагу на важливості і значущості розвитку критичного мислення в умовах інформаційного суспільства, зазначає, що цей напрям сучасної освіти розвивається в освіті США та Канади вже майже півстоліття. Актуальність розвитку критичного мислення зумовлена інтенсивними соціальними змінами, коли виникає необхідність у пристосуванні до нових політичних, економічних та інших обставин, у вирішенні проблем, значна частина яких непередбачувана. Становлення інформаційної цивілізації, демократичний поступ країни визначають важливість критичного мислення для вітчизняної освітньої системи. Адже критичне мислення є не тільки наслідком демократії, а й важливим чинником її формування. На думку О. Тягла, критичне мислення забезпечує систематичне вдосконалення процесу й результатів розумової діяльності на основі її критичного аналізу, розуміння та оцінки. Вчений трактує критичне мислення як активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань [20: 26-27].

Достатньо широко розглядає підходи до визначення сутності зазначеної проблеми український дослідник С.Терно, визначаючи критичне мислення як наукове мислення, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження: мусимо ми його сприйняти чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо. Він вважає, що до основних рис критичного мислення слід віднести такі вміння: 1) робити логічні умовиводи; 2) приймати обґрунтовані рішення; 3) давати оцінку позитивних і негативних рис як отриманої інформації, так і самого розумового процесу; 4) бути спрямованим на результат. Це мислення, що характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. Його використовують для розв'язання задач, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та прийняття рішень [15: 13-15]. Грунтуючись на характеристиках поняття критичного мислення, можемо визначити, що критично мисляча людина здатна: ставити потрібні запитання, виділяти головне; визначати потрібну інформацію; розпізнавати необ'єктивні судження, відокремлювати факти від суб'єктивної думки, відокремлювати помилкову інформацію від правильної; визначати проблему; робити порівняння; виявляти причинно-наслідкові зв'язки; висувати варіанти рішення; передбачати наслідки; знаходити й наводити аргументи; робити висновки та перевіряти їх на практиці.

Таким чином, бачимо, що розвиток критичного мислення вже розглядається як нагальна проблема, хоча є невирішені питання. Ця стаття спрямована на з'ясування методичних умов ефективного розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання історії в сучасній українській школі.

Згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів найвищі бали виставляються за вміння мислити. Отже, на перший план висувається необхідність формувати вміння орієнтуватися в інформації, аналізувати її, узагальнювати, робити необхідні для себе висновки тощо. Очевидно, що способи та прийоми, використовувані в традиційному навчанні, дозволяють досягти лише перших трьох рівнів навчальних досягнень учнів. З огляду на це особливого значення набуває формування критичного мислення у процесі вивчення історії. Звичайно, це потребує змін – створення відповідних умов під час навчання, зміни в змісті матеріалу підручників, їх методичному апараті, методиці навчання, що сприятимуть розвитку в учнів умінь і навичок критичного мислення.

Сучасна практика викладання історії в школі переконливо свідчить, що шкільний підручник ще довго залишатиметься найважливішим засобом навчання, незважаючи на зростання інтересу до інших, зокрема наочних, комп'ютерних технологій тощо [8: 132]. Зупинимось на проблемі використання методичних можливостей підручника для розвитку критичного мислення.

Аналізуючи сучасні підручники, можемо зазначити, що вони не зовсім відповідають меті розвитку критичного мислення, демонструють обмежені можливості з погляду

придатності їх для розвитку творчих здібностей школярів. Наприклад, у підручнику з всесвітньої історії (9 клас, тема “Завершення формування індустріального суспільства у провідних країнах”), переважають запитання і завдання репродуктивного рівня – на відтворення фактів і найістотніших зв’язків (91%), не передбачено диференційованого підходу до їх складання, відсутні запитання на актуалізацію опорних знань учнів. Методичний апарат підручника не містить порад з організації певних видів діяльності учнів, інструкцій з виконання певного виду робіт, не передбачено роботу учнів з узагальнення матеріалу. Негативними аспектами впливу радянської традиції підручникотворення залишається подання авторами висновків до параграфів, яке майже виключає аналітичну діяльність учнів. Автори не подають додаткову інформацію про визначних осіб, обмежуючись стислою інформацією про них у контексті подій. У підручнику відсутні плюралістичні інтерпретації минулого, джерела, що підкріплюють різні точки зору, що утруднює формування в учнів умінь і навичок формулювання власного погляду на основі різних точок зору, власної позиції, висловлення її та аргументації, отже, і розвиток критичного мислення в цілому [5: 166-207].

Зрозуміло, що роль підручника змінюється відповідно до сучасних вимог щодо навчальної діяльності учнів: з книжки, яку потрібно вивчати “від цього слова до того”, на думку авторів О.І.Пометун та Г.О. Фреймана, він має перетворитись у практичний посібник, тобто розвивати в учнів уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, класифікувати, узагальнювати, робити висновки, виявляти проблеми та розв’язувати їх, формулювати гіпотези тощо [9: 138].

Незважаючи на те, що сьогодні накопичено величезний досвід у створенні цілісної та розгалуженої системи питань і завдань, навчальних таблиць, інструктивних матеріалів, у методичному апараті підручників нового покоління значної частини авторів відсутні поради з організації видів діяльності учнів, інструкції з виконання певного роду робіт. Створення якісного шкільного підручника, який стимулює критичне мислення, розвиває особисті судження, поки що є завданням майбутнього, за окремими винятками. Маємо на увазі посібники елективних курсів правознавчого [13: 14] і громадянознавчого [11] спрямування та підручник з історії України для 11 класу [12].

Наголошуючи на важливості педагогічних інновацій для шкіл України, Пометун О.І. визначає особливості навчального процесу, побудованого на засадах критичного мислення:

- у навчання включаються завдання, розв’язання яких потребує мислення вищого рівня;
- навчальний процес організований як дослідження учнями певної теми, що виконується шляхом інтерактивної взаємодії між ними;
- результатом навчання є вироблення власних суджень через застосування до інформації певних прийомів мислення;
- викладання передбачає постійне оцінювання результатів із використанням зворотного зв’язку “учні-вчитель” на основі дослідницької активності учнів у класі;
- критичне мислення потребує від учнів достатніх навичок оперування доводами та формулювання умовиводів;
- відповідальність вимагає, щоб учні були вмотивовані до обговорення проблем, а не намагались уникнути їхнього розв’язання [17: 9].

Учитель історії Десятов Д.Л., аналізуючи практичні аспекти застосування методів критичного мислення на уроці історії, акцентує увагу на складності практичного вирішення даної проблеми. Дослідник пояснює це епізодичним характером застосування методів розвитку критичного мислення, відсутністю літератури, в якій би названі методи подавалися в певній системі (за винятком перекладу книги американських авторів видання “Плеяди”¹),

¹ Технології розвитку критичного мислення учнів /А.Кроуфорд, В.Саул, С.Метью, Д.Макінстер. – К.: Вид-во “Плеяди”, 2006. – 217 с.

перевагою догматичного мислення. Автор зазначає, що навчальний процес на засадах критичного мислення повинен бути побудований так, щоб учні:

- висловлювали власні судження, виділяли головне, та робили порівняння, оперуючи доводами та конкретними фактами;
- виконували певні дослідження, вивчаючи окрему навчальну тему;
- відокремлювали правдиву інформацію від неправдивої, факти від суджень, звертаючи особливу увагу на аргументованість останніх;
- самостійно ставили питання, формулювати проблему й альтернативні шляхи її творчого рішення [7: 5].

Система розвитку критичного мислення, на думку відомих зарубіжних фахівців А.Кроуфорд, В.Саул, С.Метью, Д.Макінстер, передбачає особливу структуру уроку: у кожному уроці є три фази – актуалізація (передбачення), побудова (конструювання) знань та консолідація.² У нашому досвіді ми намагаємося дотримуватися відповідних рекомендацій. Розглянемо це на прикладі теми “Японія у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст”.

Урок починається з фази **актуалізації**, під час якої педагог спрямовує учнів на те, щоб вони думали над темою, яку починають вивчати, і ставили запитання; пропонований метод – структурований огляд – коротке повідомлення за темою, достатнє для того, щоб спрямувати думки учнів на цю тему та розбудити в них зацікавленість.

Учитель. На початку ХVІІ ст. владу в Японії захопив сегун (полководець) Токугава Іеясу. Японський імператор втратив реальну владу (сегун не знищив імператора, бо згідно з японською релігією синтоїзмом він є живим богом) і був з родиною ізольований в Кіото, де навіть не мав права спілкуватися з князями. Сегун, захопивши владу, поклав край одній із головних проблем країни – усобиці князів. Це було зроблено шляхом періодичного захоплення у заручники князів або їхніх родин.

- Протягом хвилини подумайте та спрогнозуйте можливі наслідки правління сегуна для розвитку країни.
- Поверніться до свого партнера та обміняйтеся своїми відповідями.

Через хвилину вчитель запрошує до відповіді учнів з трьох пар.

У середині ХVІІ ст. сегун Токугава Іеясу прийняв рішення про “закриття країни”, передбачаючи, що європейці поступово підкорять Японію. Всі європейці були знищені або вигнані з країни, окрім голландців, яким відкрили для торгівлі єдиний порт – Нагасакі. Ізоляція Японії від зовнішнього світу була здійснена, у першу чергу, з метою збереження давніх традицій. Поширення християнства під впливом католицьких місіонерів (особливо португальських) набуло загрозливого для стабільності характеру. Поряд із закриттям країни відбулася заборона християнства і знищення всіх його прихильників у Японії.

- Поміркуйте та обговоріть у парах, чи можливо зазначеними заходами досягти поставленої мети.

Учитель пропонує озвучити відповіді.

У середині ХІХ ст. Японія потрапила у поле зору США, європейських держав і Росії.

- До яких наслідків це могло привести?

У 1867 році в Японії розпочалася громадянська війна, яка охопила майже всю територію країни і тривала по 1869 рік. У результаті ліквідовано систему сьогунату. Новий уряд очолив молодий імператор Муцухіто, період його правління дістав назву епохи Мейдзі (Освітене правління).

- Спробуйте передбачити, які перетворення було здійснено в епоху Мейдзі.

Учні висловлюють припущення.

Друга, або середня фаза уроку – фаза **побудови знань**. Пропонуємо можливий варіант розгляду питань теми:

1. Доба Мейдзі. Реформи 70-80 років. Особливості економічного розвитку Японії. (Спрямоване читання – метод, використання якого дозволяє спрямувати учнів при

² Там само. – С.19-20.

самостійному читанні за допомогою питань рівня розуміння. Учні читають із зупинками, обговорюючи по кілька абзаців).

- Що зумовило зростання інтересу США у середині XIX ст. до Японії?

У середині XIX ст. Японія потрапила у поле зору США, європейських держав і Росії. Перш за все Японія представляла інтерес для США, як перевалочна база американських суден, що плавали у північних водах Тихого океану, як зручний плацдарм для зміцнення американських позицій на Далекому Сході і, найперше, в Китаї, де домінували англійці.

У 1853 р. у затоку Едо на о. Хонсю прибула американська воєнна ескадра на чолі з командором Метью К. Перрі, котрий передав японцям листа від президента США, де висловлювалося бажання встановити з Японією дипломатичні відносини. Японці попросили час для роздумів. Наступного року ескадра Перрі з 10 бойових кораблів знову з'явилася біля берегів Японії. Перрі, погрожуючи інтервенцією, примусив сегуна підписати японо-американський договір про відкриття для торгівлі з США двох портів, а також американського консульства в одному з них. Незабаром подібні договори з Японією підписали Росія, Англія, Франція, Голландія. Згодом ці договори набули нерівноправного характеру. Громадяни цих країн отримали право недоторканності на території Японії, яка зобов'язувалася надати пільги у торгівлі цим країнам. Країна опинилася перед загрозою колонізації. В Японію ринув потік європейських промислових відносно дешевих і різноманітних товарів. Почали занепадати національні ремесла і мануфактури. Для придбання заморських предметів розкоші багата самурайська верхівка обкладала поборами населення, доводячи його до зuboжіння.

- Якими є наслідки війни між сьогунатом і прихильниками зміцнення влади імператора?

У 1866 р. помирає сьогун Іємоті – прихильник старих порядків. Лідери промислового блоку, що зароджувався, скористалися з того, що імператором став 14-рчний Муцухіто. Вони висунули перед новим сьогунатом вимогу повернути владу “законному правителю”. Сьогун відмовився, що призвело до громадянської війни. Сьогунат контролював північну і центральну Японію, а опозиціонери – південну. Війна охопила майже всю територію країни і тривала з 1867 по 1869 рік. У результаті ліквідовано систему сьогунату. Новий уряд очолив молодий імператор Муцухіто, період його правління дістав назву епохи Мейдзі (Освітлене правління). Імператор поєднав світську і релігійну владу в країні.

- У чому суть реформ Мейдзі?

Читання тексту підручника, (пункт 3). – Реформи Мейдзі.

- Якою була роль держави у розвитку промисловості Японії?

- Що було особливістю японського капіталізму (порівняно з іншими державами)?

Читання тексту підручника, (пункт 4). – Особливості економічного розвитку Японії.

- На основі наведених фактів економічного, політичного розвитку країни спрогнозуйте основні напрями проведення зовнішньої політики Японії.

2. При розгляді питання “Конституція 1889 р.” пропонуємо виконати завдання:

- Читаючи текст підручника (пункт 5), визначте форму правління Японії згідно з Конституцією 1889 р. Наведіть факти для підтвердження своєї думки.

Третя фаза уроку – фаза **консолідації**. Це частина уроку, де учні обмірковують те, про що дізналися, застосовують ідеї та переосмислюють те, що вони знали до уроку, у контексті того, що вивчили. Пропонуємо учням скласти сенкан, додержуючись таких правил-орієнтирів:

1. Перший рядок складається з одного слова (іменника) – назва поняття, терміна, теми;
2. У другому рядку представлено опис, який складається вже з двох слів (прикметників);
3. У третьому рядку визначені характерні властивості. Він складається з трьох слів (дієслів);

4. У четвертому рядку формується фраза, яка складається з чотирьох слів і відбиває ставлення до теми;
5. П'ятий рядок складається з одного слова (синоніма до теми), в якому відбита сутність предмета або сформульовано висновок.

Іноді сенкан доповнюється шостим рядком, у якому записується антонім до ключового слова.

Таким чином, аналіз наукової літератури і власний досвід викладання свідчить, що орієнтація навчання на розвиток критичного мислення учнів потребує відповідних підходів. На нашу думку, методичними умовами розвитку критичного мислення учнів є:

- відповідна побудова (структура) уроку;
- організація навчального процесу як дослідження учнями навчального матеріалу теми;
- розробка спеціальної системи запитань і завдань, розв'язання яких вимагає певних мисленнєвих операцій – аналізу, синтезу, оцінки;
- стимулювання власних суджень і оцінок учнів.

Значною мірою допомогти вчителю може шкільний підручник з історії. Сьогодні перед авторами підручників стоїть невідкладне завдання врахувати ці вимоги у своїй роботі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти //Історія в школах України. – 2004. – №2. – С.3.
2. Концепція розвитку загальної середньої освіти //Освіта України. – 2000. – №31. – С.8.
3. Національна доктрина розвитку освіти //Дошкільне виховання. – 2002. – №7. – С.4.
4. Баханов К.А. Сучасна шкільна історична освіта: інноваційні аспекти: Монографія. – Донецьк: ТОВ “Юго – Восток, Лтд”, 2005. – С.3.
5. Всесвітня історія. Нові часи. Част.др. (Кін. XVIII – поч. XX ст.). Підр. для 9 кл. /С.В.Білоножко, І.М. Бірюльов, О.Р. Давлетов, В.Г. Космина, Л.О.Нестеренко, Ф.Г. Турченко. – К.: Генеза, 2000. – С.166-207.
6. Гісем О.В., Мартинюк О.О. Всесвітня історія. Конспекти уроків. 9 клас: Посібник для вчителя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2006. – 304 с.
7. Десятов Д.Л. Практичні аспекти застосування методів критичного мислення на уроці історії //Історія в школах України. – 2007. – №9. – С. 5-11.
8. Методика навчання історії в школі / О.І.Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – С.132.
9. Там само. – С.138.
10. Метью Ліпман. Чим може бути критичне мислення //Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – №27. – С.17-18.
11. Ми – громадяни: Навчальний посібник з курсу громадянської освіти для 9 (10) класу / За ред. док. пед. наук проф.О. Пометун. – К.: АПН, 2002. –238 с.
12. Новітня історія України: 11 кл./Н.М. Гупан, О.І.Пометун,Г.О. Фрейман. – К.: Видавництво А.С.К., 2007. – 384 с.
13. Пометун О.І., Ремех Т.О. Мої і твої права: Навч. посіб.: 10-11 кл. – Біла Церква: ПП Надтока О.Ф., 2006. – 192 с.
14. Практичне право: Навч. посіб.: 8 кл./ О.І.Пометун, Т.О.Ремех, І.М.Гейко; за ред. О.І.Пометун. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: А.С.К., 2002. – 208 с.
15. Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна проблема //Історія в школах України. – 2007. – №4. – С.13-15.
16. Технології розвитку критичного мислення учнів /А.Кроуфорд, В.Саул, С.Метью, Д.Макінстер. – К.: Вид-во “Плеяди”, 2006. – С.8.
17. Там само. – С.9.
18. Там само. – С.11.
19. Тягло О. Післямова до статей Метью Ліпмана і Марка Вайнштейна //Вісник програм шкільних обмінів. – 2006. – №27. – С.26.
20. Там само. – С.26-27.