

Критичне мислення як базовий компонент підготовки майбутніх учителів історії

Ігор ЗЕМЦОВ,

кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри історії та правознавства РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта),

Тетяна СКРЯБІНА,

кандидат педагогічних наук, в.о. доцента РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Актуальність проблеми розвитку критичного мислення студентів зумовлена тим, що притаманна нашому часу динаміка технологічного і соціального прогресу вимагає від випускників вищих навчальних закладів умінь швидко адаптуватися до професійної діяльності, змінювати і вдосконалювати її на основі самостійного набуття знань, знаходити шляхи вирішення професійних і соціальних завдань у будь-яких нестандартних ситуаціях.

Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) проголошує освіту XXI століття освітою для людини. Її стрижень – розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя та життя своєї країни [2, с. 57]. Виходячи з цього, одним із головних завдань освіти має бути всебічний розвиток особистості, а історія як навчальний предмет повинна не так давати знання фактів, як навчати вихованців розуміти їх та осмислювати.

Критичне мислення допомагає особистості орієнтуватися в сучасному швидкоплинному світі, не бути об'єктом маніпуляції засобів масової інформації, суспільних груп, політичних партій. Тобто критичність є атрибутом людини, яка, розвиваючись, активно пізнає світ. З цих позицій одна з цілей освітнього процесу полягає в тому, щоб кожен студент міг стати повноцінним суб'єктом діяльності, пізнання, спілкування, здатним до самореалізації, відповідальним за все, що відбувається в світі, демонструючи високий рівень толерантності й коректності людських відносин.

На даному етапі розвитку національної школи в Україні вчені й методисти розглядають та аналізують критичне мислення як нестандартне, що ґрунтується на можливості бачити й оцінювати альтернативи, пріоритети, вивчати вірогідність і доцільність фактів, явищ, подій (К. Баханов, Л. Киенко-Романюк, В. Комаров, А. Коржуєв, О. Мокрогуз, О. Пометун, В. Сотниченко, Ю. Стежко, С. Терно,

О. Удод, Г. Фрейман, А. Фурман та ін). Саме такі новітні підходи сучасних дослідників щодо викладання історії в школі є засадничими і для нашого дослідження.

Поняття про критичне мислення бере витоки з американської когнітивної психології. Саме американські дослідники пізнавальних процесів досягли значних успіхів і мають визнання у світі пріоритет у цій галузі. Ознаками критичного мислення, на думку багатьох науковців, є вміння досліджувати реальні виробничі та життєві ситуації; пропонувати різні варіанти вирішення поставлених завдань, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного з них, обираючи оптимальний; приймати самостійні рішення та прогнозувати їх наслідки. Важливими якостями критичного мислення є також уміння аналізувати інформацію, зібрану з різних джерел, з погляду її точності, корисності для розв'язання певної проблеми; обговорювати проблему, чітко і продумано викладати власні думки, аргументовано доводити свою точку зору, уважно ставлячись до чужої та враховуючи її; розпізнавати суперечливі дані, судження, аргументи, виявляти і виправляти помилки в чужих розмірковуваннях та визнавати їх у своїх.

Є багато видів мислення: понятійне, образне, наочно-образне, наочно-дійове, теоретичне, практичне, дискусійне, інтуїтивне, репродуктивне, продуктивне (творче), критичне та некритичне [5].

Критичне мислення – це здатність використовувати певні прийоми опрацювання інформації, що дають змогу отримати бажаний результат. Це наукове мислення, суть якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих та зважених рішень щодо будь-якого твердження: чи можемо ми його прийняти, чи, навпаки, маємо відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з якою ми це робимо. Це не різко негативне ставлення до будь-чого, а наукова оцінка позитивних і негативних явищ дійсності.

Практика життєдіяльності людини охоплює попереднє вирішення реальних завдань у сфері психіки з оперуванням даними пам'яті, пошуком у разі потреби додаткової інформації. Людське мислення базується на чуттєвому сприйнятті і постійно перебудовує його структуру. Мисленню людини притаманне принаймні незначне передбачення невідомого, внаслідок чого в ході виконання тих чи інших завдань виникає момент раптового розуміння, здогаду – інсайт. Основними формами процесу мислення є судження й міркування. Функції

мислення різноманітні. У навчальному процесі реалізуються здебільшого такі функції, як розуміння (понятійна функція), функція розв'язання проблем і завдань, функція цілеутворення й рефлексивна. Діяльність мислення відбувається завдяки мисленневим операціям і прийомам. Вихідними (загальними) операціями, що створюють передумови для інших мисленневих операцій, є аналіз і синтез. Єдність аналізу і синтезу виявляється у порівнянні й систематизації об'єктів. Похідними від аналізу і синтезу є операції абстрагування та узагальнення. Прийоми мислення – це система мисленневих операцій, організованих для вирішення конкретного завдання. За такими ознаками, як зміст, характер завдань, ступінь новизни, мислення поділяють на конкретно-дійове, наочно-образне, абстрактне; практичне і теоретичне; репродуктивне і творче. Педагогічний аспект формування мислення полягає у виявленні умов, конструюванні шляхів та засобів розвитку мислення учнів у навчально-виховному процесі [3, с. 111–112].

Головними ознаками критичного мислення є такі вміння: 1) робити логічні висновки; 2) приймати обґрунтовані рішення; 3) давати оцінку отриманій інформації і розумовому процесу; 4) бути спрямованим на результат. Критичне мислення – це здатність ставити нові запитання, знаходити різноманітні аргументи, приймати незалежні та продумані рішення.

Методично процес навчання історії відбувається у формі сократівського критично-діалогового спілкування викладача та студентів, у ході якого викладач, не висловлюючи власної думки, вдало поставленими запитаннями підводить студентів до усвідомлення ними суперечливості та обмеженості власних знань і тим самим спонукає їх до аналізу ситуації, до продуктивного мислення. Утримання педагога від привласнення права на абсолютну істину є ключовим моментом у створенні умов свободи, критичності мислення. Відповідно створюється ефект самостійного досягнення студентом істини, на підставі якого зростає і його самооцінка. Ефективність такого методу досягається передусім завдяки створенню умов свободи в пошуку істини.

Мислення відрізняється від інших психічних процесів тим, що воно практично завжди пов'язане з проблемною ситуацією, завданням, яке треба вирішити, а також активною зміною умов, в яких це завдання виникло. В мисленні на основі сенсорної інформації роблять певні теоретичні та практичні висновки. Воно відображає буття не лише окремих речей, явищ та їхніх якостей, а й встановлює зв'язки, що існують між ними.

На практиці мислення як окремий психічний процес не існує, однак воно є у всіх інших пізнавальних процесах: у сприйнятті, увазі, відображенні, пам'яті, мовленні. Вищі форми цих процесів обов'язково пов'язані з мисленням, із ступенем його участі в цих пізнавальних процесах, що визначає рівень їх розвитку [5, с. 198].

У педагогічній теорії немає переліку кроків, які можуть автоматично забезпечити розвиток критичного мислення студентів, проте обґрунтовано педагогічні умови і підходи до навчання, що роблять цей процес ефективним. Отже, щоб розвивати критичне мислення студентів, викладач має:

- забезпечити час і можливості для практики критичного мислення;
- давати змогу студентам міркувати;
- приймати різноманітні ідеї і думки;
- заохочувати активну участь студентів у навчальному процесі;
- гарантувати студентам відкриту, сприятливу атмосферу;
- висловлювати, виявляти віру у спроможність кожного студента прийняти критичне рішення;
- цінувати критичне мислення.

Способи мислення, у свою чергу, поділяються на *критичний* і *творчий*. Раніше в методиці навчання історії більше уваги приділяли формуванню в школярів здатності до творчого мислення, що зводилося до вмінь аналізувати, синтезувати, порівнювати історичні факти і на цій основі робити узагальнюючі висновки, виробляти оригінальні ідеї. Сьогодні за умов ідеологічного плюралізму і полікультурного підходу до освіти актуальним є формування здатності до *критичного мислення*, під яким розуміють не тільки виявлення недоліків у судженнях інших людей, а й один із способів інтелектуальної діяльності, що характеризується такими вміннями:

- визначати помилкові стереотипи, що ведуть до неправильних висновків;
- виявляти упереджені ставлення, думки і судження;
- відрізнити факт, що завжди можна перевірити, від припущення;
- брати під сумнів логічну непослідовність усного чи письмового мовлення;
- визначати суть проблеми й альтернативні шляхи її творчого розв'язання;
- відокремлювати головне від несуттєвого в тексті чи мовленні і вміти акцентуватися на першому;
- виявляти емоційно забарвлені слова, що можуть викликати чи провокувати конфлікт;
- робити висновок про те, якими є ціннісні орієнтації, інтереси, ідейні установки автора тексту чи людини, яка говорить;
- уникати категоричності у твердженнях;
- бути чесним у своїх міркуваннях [3, с. 89–90].

Критичне мислення передбачає використання когнітивних технік і стратегій, які збільшують імовірність отримання бажаного результату. Це мислення, що характеризується контрольованістю, обґрунтованістю та цілеспрямованістю. Такий тип мислення використовують для вирішення завдань, формулювання висновків, імовірнісної оцінки та прийняття рішень. Важко уявити сферу життя, яка не потребувала б від людини здатності ясно мислити. Проте система освіти рідко надає можливість учням навчитися мислити більш продуктивно. Осо-

бливо це стосується гуманітарної освіти. Навчальні заклади традиційно вимагають, щоб їхні вихованці виучували, запам'ятовували, відтворювали інформацію [7, с. 13].

Одним із чинників процесу навчання історії є зміст навчання, який є системою історичних фактів, теоретичних положень, висновків і узагальнень, пізнавальних умінь, досвідом творчої діяльності й емоційного ставлення до історичних фактів [1, с. 60]. О. Турянська зазначає, що зміст історичної освіти є провідником, кризою який явища минулого торкаються душі та розуму тих, хто навчається. Складається він із чотирьох компонентів [8, с. 16]:

- інформаційного (знання історичних фактів, понять, зв'язків, тенденцій);
- операційного (вміння: загальні та предметні);
- творчо-пошукового (досвід творчо-пошукової діяльності);
- ціннісно-сислового (досвід емоційно-ціннісних відносин).

Оновлюється сама історична наука і викладання її основ у загальноосвітній школі. У методиці реалізується перехід від монологічної до діалогічної історії. Закономірно підлягає перегляду методологія історії, оновлюється і розширюється зміст функцій історичної освіти.

В організації навчання діалогічність означає відмову від монолізму як соціально орієнтованого спілкування й перехід до особистісно орієнтованого спілкування – діалогу. Такий тип спілкування потребує брати до уваги принаймні два аспекти: розвиток у тих, хто навчається, умінь бачити сильні та слабкі сторони позиції співбесідника, критично ставитись до отриманої інформації (позитивний скептицизм), розрізняти упереджену й неупереджену інформацію, виявляти розбіжності в позиціях учасників діалогу (принцип критичності) та розуміти позицію співбесідника, уявляти себе на місці опонента, поважати право учасників діалогу на власну, відмінну точку зору, терпимо ставитись до інакомислення (принцип толерантності). Результатом діалогічного навчання є самоактуалізація та самореалізація студента як суб'єкта соціуму [1].

О. Мокрогуз визначає сучасні вимоги до викладання історії, які формують уміння:

- розрізняти факти та інтерпретувати їх;
- оцінювати факти, аргументувати власну думку і робити висновки;
- аналізувати різноманітні види інформації;
- підходити критично до всіх видів матеріалів;
- знаходити тенденційність в інтерпретації історичних подій і протидіяти впливу неправдивої інформації;
- розуміти, що події можуть мати кілька трактувань;
- бачити інші погляди, поважати чужі думки [4, с. 98].

Основною структурною одиницею навчання за методикою розвитку критичного мислення є тема програми, а не тема окремого заняття. Вивчення

кожної нової теми починається із стадії «виклику» (мотивації), яка передбачає формулювання проблемного завдання теми за спеціально створеним посібником. Викладач має змогу на власний розсуд обрати одне із завдань посібника і сформулювати одразу два чи три проблемних завдання як магістральну мету вивчення теми.

Вивчення теми протягом кількох занять підпорядковується її магістральній меті, тобто проблемним завданням посібника, що спрямовані на розвиток критичного мислення. При цьому педагог обирає і використовує різні методичні прийоми навчання: дискусії, ділові ігри, імітаційні ігри тощо. Методика опанування теми постійно спрямовується на вихідні проблемні запитання, що були сформульовані на початку. Результати роботи оформлюються за допомогою різних допоміжних засобів (графічні організатори інформації, виписки, порівняльні таблиці, таблиці «Плюс-мінус-цікаво» тощо) [2].

У методичній літературі специфіку навчальної технології розвитку критичного мислення описано так. По-перше, навчальний процес має базуватися на науково обґрунтованих закономірностях взаємодії особистості та інформації. По-друге, фази цієї технології (методисти виділяють *виклик, осмислення, рефлексію*) вимагають від педагога максимальної гнучкості, що її спричинюють умови навчання та індивідуальні особливості студентів. По-третє, технологія дає змогу здійснювати навчання на основі принципів співробітництва, спільного планування навчальної діяльності та повного її осмислення.

Під час підготовки майбутніх педагогів взаємодія викладача зі студентами має відповідати таким принципам:

- безперервності і цілісності розвитку особистості, гармонізації педагогічної діяльності, інтеграції всіх її аспектів;
- особистісної зорієнтованості;
- професійно-практичної спрямованості (варіативність змісту занять у зоні актуальних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів і запитів педагогічної практики);
- альтернативності, свободи вибору (спільне планування, диференційовані завдання тощо);
- усвідомлення професійно-особистісного розвитку під час педагогічної взаємодії (рефлексія, корекція власної діяльності);
- творчого самовираження, співпраці та співтворчості. Розвитку пізнавальної та професійної діяльності, творчому самовираженню майбутніх педагогів сприяють спеціальні завдання, що спонукають до багатоваріантного їх вирішення. Дуже важливу роль відіграє творча атмосфера у процесі навчання, створення якої можливе за таких умов:
 - а) відсутності внутрішніх перепон творчим виявам. Для налаштованості студентів на творчий пошук необхідно допомогти їм набути впевненості у стосунках з однокурсниками, викладачами;

б) організації активної роботи підсвідомості. Навіть коли проблема не перебуває в центрі уваги, підсвідомість людини може непомітно працювати над нею. Деякі ідеї можуть на мить виринати на поверхню, тому важливо своєчасно зафіксувати їх, щоб пізніше з'ясувати, впорядкувати і використати;

в) утримання від оцінювання. Це сприяє розширенню потоку ідей, зосередженню над осмислення проблеми;

г) використання метафор і аналогій, відшукування нових асоціацій та зв'язків. Можливості творчого пошуку зростають за рахунок незвичайних зіставлень та порівнянь. Під час навчання у ВНЗ робота з метафорами не тільки спонукає до образного мислення, а й стимулює спонтанне створення образів, цілеспрямоване їх осмислення;

г) розвитку уяви, фантазії з відповідним їх контролюванням. Після створення обставин внутрішньої свободи, періоду «дозрівання ідей» усі пропозиції обговорюються і критично переглядаються;

д) розвитку сприйнятливості, підвищення чутливості, широти й насиченості сприйняття світу, що є основою розвитку професійної сенситивності (чутливості);

е) допомоги тим, хто навчається, знаходження сенсу у творчій діяльності.

Отже, головне завдання сучасної системи вищої освіти – це багатогранний розвиток студента як особистості та професіонала. Історія як навчальний предмет має величезний потенціал можливостей для розвитку критичного мислення, пам'яті, творчих здібностей, емоційної сфери, що дає змогу поєднати індивідуальну самореалізацію студента та його ефективне професійне становлення.

Література

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 328 с.
2. Баханов К.О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти. – Х.: Основа, 2005. – 126 с.
3. Методика навчання історії в школі / За ред. О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К.: Генеза, 2006. – 328 с.
4. Мокрогуз О.П. Інноваційні технології на уроках історії. – Х.: Основа, 2005. – 192 с.
5. Столяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 672 с.
6. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 240 с.
7. Терно С. Критичне мислення: чергова мода чи нагальна проблема // Історія в школах України. – 2007. – №7. – С. 18–23.
8. Турянська О. Проект концепції історичної освіти середньої загальноосвітньої 12-річної школи // Історія в школах України. – 2001. – №6. – С. 13–17.

Анотації

У статті розглянуто аспекти розвитку критичного мислення майбутніх учителів історії під час їхньої фахової підготовки, що дає змогу поєд-

нати індивідуальну самореалізацію студента та його ефективне професійне становлення.

В статье рассмотрены аспекты развития критического мышления будущих учителей истории во время их профессиональной подготовки, что позволяет объединить индивидуальную самореализацию студента и его эффективное профессиональное становление.

The aspects of development of critical thought of the future teacher of history during professional preparation are considered in the article, that allows to accumulate in itself the association of individual self-realization of student and his effective professional becoming.

МОН затвердило зміни до Умов прийому до вищих навчальних закладів України

Відтепер ВНЗ можуть, за погодженням з МОН, визначити кількість місць для пільговиків. Єдина умова – мінімальна квота для осіб, що мають право позаконкурсного зарахування, становитиме не менш як 25% від обсягів держзамовлення на кожен напрям підготовки (спеціальність).

Наказ про зміни до Умов прийому до вищих навчальних закладів підписано міністром освіти і науки України Іваном Вакарчуком 21 грудня 2009 року і зареєстровано 29 грудня 2009 року Міністерством юстиції України.

Завдяки змінам, ініційованим Іваном Вакарчуком, жоден університет країни не страждатиме від «перенасичення» пільговиками. Однак кожен ВНЗ має право збільшувати цю квоту на власний розсуд.

Іван Вакарчук неодноразово наголошував, що потрібно унеможливити будь-які випадки відмови у прийомі документів, що засвідчують пільги, водночас їх необхідно максимально уважно розглядати.

Довідка

2009 року до ВНЗ I–IV рівнів акредитації, підпорядкованих МОН, вступили 12192 пільговики, що становить 4,5% від загальної кількості зарахованих. Усього до університетів, підпорядкованих МОН (а це 444 ВНЗ), вступили 269,2 тис. осіб.

З них:

- за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра вступили 9384 особи – це 4,7 % від загальної кількості зарахованих (2008 року – 6859 осіб, що становило 3,5 %);

- за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодшого спеціаліста – 2808 осіб – це 4,1 % від загальної кількості зарахованих (2008 року – 3111 осіб, що становило 3,7 %).

Збільшення кількості зарахованих пільговиків відбулося переважно за рахунок осіб, яким, відповідно до Закону України «Про підвищення престижності шахтарської праці», надано право позаконкурсного вступу (1896 осіб).

За інф. прес-центру МОН України

Див. також: Наказ МОН від 21.12.2009 р. №1158 «Про затвердження змін до Умов прийому до вищих навчальних закладів України» на сайті <http://mon.gov.ua>.

Наказ МОН від 18.09.2009 р. № 873 «Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України» (із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти і науки №1158 від 21.12.2009 р.) на сайті <http://zakon.rada.gov.ua>.