

7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. Історія України. 5-11 кл. Всесвітня історія. 6-11 кл. – К. : Перун, 1996. – С. 9.
8. Програми для освітніх навчальних закладів. Історія України. 5-11 кл. Всесвітня історія. 6-11 кл. – К. : Шк. світ, 2001. – С. 8.
9. Історія України. Всесвітня історія. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-12 класи. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – С. 13; Програма курсу Вступ до історії України. 5 клас // Історія в школах України. – 2010. – № 10. – С. 2.
10. Навчальна програма з історії для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів // Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання. – 2012. – № 12. – С. 5.
11. Режим доступу: <http://nashigroshi.org/2013/03/25/tabachnyk-znov-zamovu-pidruchnyky-dorozhchi-vid-300-hryven-vdesyatero-dorozhche-vid-naukovyh-vydan>.
12. Історія в I ступені. Програма пропедевтичного курсу історії України // Проект Єдиної школи на Україні. Кн. I. Основна школа. – Кам'янець-Подільський, 1919. – С. 51-55.
13. Григорієв Н. Про навчання дітей рідної історії / Н. Григор'єв // Історія України в народних думках та піснях. – К. : Веселка, 2011. – С. 5-30.

*В статтє раскрыты основные положения новой программы пропедевтического курса истории, что преподается в современной школе. На основе учебных программ, что разрабатывались на протяжении двадцати лет, определены тенденции, что привели к изменению содержания и структуры начального курса истории Украины в 5 классе общеобразовательной школы.*

**Ключевые слова:** *историческое образование, содержание школьной истории, историческая пропедевтика, учебная программа.*

*Отримано: 16.12.2013*

УДК 372.894:37.013.42:37.035:159.955

**Сергій Терно**

## **ЗАРОДЖЕННЯ І ЕВОЛЮЦІЯ ІДЕЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ**

*У статті розглядається концепція рефлексивного мислення Дж. Дьюї як основа ідеї розвитку критичного мислення. Відзначається, що під критичним мисленням в освіті переважно розуміють метакогнітивний розвиток школярів, який передбачає свідомий внутрішній контроль за розумовою діяльністю, розподіл інтелектуального ресурсу, а також оцінку результатів навчання. Завдяки метакогнітивному рівню мислення учні здатні усвідомити прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні, й відповідно, докласти зусиль для набуття та побудови нового знання.*

**Ключові слова:** *рефлексивне мислення, критичне мислення, метакогнітивний розвиток, теорія та методика навчання історії.*

Відповідно до засадничих державних і міжнародних документів розвиток критичного мислення під час навчання історії є важливим завданням системи освіти на всіх рівнях. І це

не випадково, оскільки сучасний світ надзвичайно складний; проблеми, з якими доводиться мати справу, вимагають неабияких розумових здібностей, потребують уміння враховувати складні взаємозв'язки і залежності. Майбутнє стає все більш непередбачуваним, перед людством постали серйозні загрози соціальному благополуччю. В умовах швидкоплинних змін суспільствознавча освіта покликана підготувати учнів до життя в соціумі, що зазнає перманентних трансформацій. Саме тому, розвиток критичного мислення у процесі навчання історії стає все більш актуальним. Однак, в наших реаліях (і ми неодноразово на цьому наголошували) розвиток критичного мислення набуває таких рис, які цілковито зводять нанівець увесь потенціал історичної освіти. А тому дуже важливо звернутися до витоків ідеї навчання критичного мислення, здійснити більш глибокий аналіз цього феномена, показати еволюцію ідеї. На жаль, як свідчить аналіз наших методичних публікацій, автори більше переймаються зовнішніми атрибутами у вигляді екзотичних прийомів навчання на кшталт «кульки», «кластери» тощо.

У цій статті розглянемо зародження ідеї розвитку критичного мислення, яка спочатку втілювалась в освітній системі США Дж. Дьюї у вигляді рефлексивного мислення, а згодом реалізувалась в педагогічній новачці «Критичне мислення», що її запропонував М. Ліпман. Найбільш відомими теоретиками критичного мислення є також Р. Пауль, Д. Кластер, Д. Халперн. Їх наукові підходи достатньо відомі в нашому освітньому просторі, зокрема йшлося про них і в наших публікаціях. Однак, навряд чи подібне можна стверджувати про праці Дж. Дьюї, Н. Дауда і З. Хусіна, Ф. Станкато, Ч.-К. Ченга, П. Х'юстона, Д. Мошмана, П. Пінтрича, Б. Такмана, які зробили значний внесок в опрацювання проблем розумового розвитку. Їх науковий доробок дещо менш популяризований, а тому і менш інтегрований у нашу освітню парадигму й відповідно – в практику. Своє завдання вбачаємо у здійсненні аналізу досліджень згаданих науковців англомовного світу, розширенні нашого розуміння поняття «критичне мислення», розробленні загальних рекомендацій щодо організації навчання.

Проведений нами аналіз тлумачень критичного мислення дозволяє зробити висновок, що його витoki сягають у філософію освіти Дж. Дьюї. Саме роботи Дж. Дьюї багато в чому визначали напрямок педагогічної думки Америки в ХХ ст., й відповідно сформували вектор реформування американської школи<sup>1</sup>. Якщо уважно прочитати працю Дж. Дьюї «Педагогіка і психологія мислення»<sup>2</sup>, то побачимо багато перекувань між його трактуванням рефлексивного мислення і визначеннями критичного мислення сучасними західними дослідниками. За Дж. Дьюї, «рефлексивне мислення – це активний, наполегливий і уважний розгляд думки або форми знання з урахуванням підстав, на яких вони покоються та аналіз подальших висновків, до яких вони ведуть»<sup>3</sup>. Рефлексія, стверджує він, – це

упорядковане мислення, коли кожна нова думка визначає наступну, думки пов'язані<sup>4</sup>; складовими цього процесу є: 1) стан невизначеності, коливання, сумніву; 2) процес пошуку або дослідження<sup>5</sup>. Рефлексивне розмірковування проходить, за Дж. Дьюї, такі етапи: 1) мислення починається з утруднення (дилема, альтернативи) на шляху вироблення думки і призводить до встановлення мети, потреб у розв'язанні сумніву, що є провідним чинником у процесі рефлексії; 2) формулювання запитання, на яке слід надати відповідь утворює певну мету, спрямовує потік думок по певному каналу; 3) кожний висновок оцінюється по відношенню до регулюючої мети, потреба розв'язати утруднення контролює дослідження<sup>6</sup>.

За змістом процес мислення, на думку Дж. Дьюї, – це приведення в систему матеріалу, щоб відкрити, що він означає і на що вказує. Він наводить таку яскраву аналогію: «Мислення так само не існує окремо від цієї організації матеріалу, як травлення не відбувається без засвоєння їжі»<sup>7</sup>. Ця ідея перегукується з ідеями, що їх розвивали вітчизняні дослідники мислення, зокрема Ю. Самарін, який відзначав: «...відбувається мислительна перебудова системи знань, що утворилася, спроба, мислительна або дійова, нових поєднань в їх застосуванні до умов задачі й на основі такої спроби закріплення нового синтезу»<sup>8</sup>. Таким чином, рефлексія, на думку Дж. Дьюї, обов'язково передбачає зважити, обміркувати, обговорити<sup>9</sup>; процеси свідомого вибору та організації утворюють мислення<sup>10</sup>. «Мислити, – стверджує Дж. Дьюї, – це означає певно пов'язати речі одну з іншою»<sup>11</sup>. Характерним проявом мислення є організація фактів, які самі по собі ізольовані, фрагментарні, непов'язані<sup>12</sup>.

Усе вищезгадане, як стверджував Дж. Дьюї, утворює дисципліну розуму, а головне завдання під час виховання – розвинути цю дисципліну, тобто здатність успішного розумового руху та здатність до незалежних суджень (свобода розуму)<sup>13</sup>. При цьому він наголошує на помилкових уявленнях вчителів про дисципліну розуму, під якою вони розуміють вишкіл, що обмежує інтелектуальну діяльність, створює механічну рутину або розумову пасивність та рабство<sup>14</sup>. «Механічна виправка дає швидкий результат, але губить рефлексивну здібність», – констатує Дж. Дьюї<sup>15</sup>. На його думку, дисциплінований розум – це самостійний розум, який у кожному конкретному випадку визначає ступінь проробки етапів, враховує помилки та минулий досвід<sup>16</sup>. Отже, рефлексивне мислення для Дж. Дьюї – це мислення, яке самоорганізується, або, як би ми зараз сказали, це – синергетична модель мислення. В твердженнях Дж. Дьюї явно проглядаються ті ознаки критичного мислення, на яких наголошують сучасні західні дослідники: самостійність, свідомість, рефлексивність тощо.

«Чому важливо навчати рефлексивного мислення?» – ось принципове запитання, яке потребує вичерпної відповіді для

Дж. Дьюї. В його розумінні свобода не може існувати без інтелектуальності: «Істинна свобода, говорячи стисло, інтелектуальна, вона базується на вихованій силі думки, на умінні «повертати речі з усіх боків», розумно дивиться на речі, судити, чи є в наявності потрібна для розв'язання кількість та якість доказів, а якщо ні, то де їх шукати»<sup>17</sup>. Вільною людиною може стати, на його думку, завдяки розуму: «Якщо вчинки людини не управляються розумними висновками, то вони управляються нерозумними імпульсами...»<sup>18</sup>. «Безперешкодно культивувати нерозумну зовнішню діяльність, – запевняє Дж. Дьюї, – означає виховувати рабство, оскільки це кидає людину на свавілля бажань, почуттів та обставин»<sup>19</sup>.

Отже, ідеал Дж. Дьюї – вільний громадянин, а свобода немислима для нього без рефлексивного мислення, яке є самостійним, дисциплінованим (контрольованим), свідомим, та таким, що самоорганізується. Для цього необхідно створити відповідні умови навчання: ситуацію подиву<sup>20</sup>; давати час на розмірковування<sup>21</sup>; забезпечити відповідну культуру викладача<sup>22</sup>; усунути ідеал правильної відповіді<sup>23</sup>, утруднення повинні оберігатися, а не усуватися<sup>24</sup>; матеріал має подаватися як стимул, без догматичної завершеності та нерухомості<sup>25</sup>; використовувати спонукальні запитання<sup>26</sup>. Таким чином, можемо стверджувати, що ідея критичного мислення сягає своїм корінням у концепцію рефлексивного мислення Дж. Дьюї, а його тлумачення рефлексивного мислення ми зустрічаємо в сучасних західних дослідників критичного мислення у різних варіаціях та розгалуженнях. Ядро концепцій критичного мислення було закладене саме ідеєю рефлексивного мислення Дж. Дьюї.

Приміром, Н. Дауд і З. Хусін стверджують, що існує багато визначень критичного мислення, проте всі згодні в одному: критичне мислення – це свідомі зусилля з визначення того, які твердження вважати правильними, а які – ні<sup>27</sup>. Основне призначення критичного мислення, на їх думку, це – розвиток здатності студентів самостійно оцінювати інформацію і формулювати раціональні аргументи. Автори приєднуються до думки розробників тесту критичного мислення, спрямованого на перевірку таких якостей: 1) здібність до індуктивного мислення; 2) здібність до дедуктивного мислення; 3) здібність оцінювати правдоподібність тверджень; 4) здібність виділяти припущення в аргументації.

Ф. Станкато в унісон Н. Дауду і З. Хусіну зазначає, що критичне мислення – це формулювання суджень відносно правдивості та реальності заяв або відповідей щодо розв'язання проблем<sup>28</sup>. Він наголошує, що критичне мислення є засобом визначення цінності ідеї, процес без можливості єдиного рішення. Фундаментальним для критичного мислення Ф. Станкато вважає відкритість до суперечності та протилежних точок зору. Без суперечності, на його думку, неможливо отримати нове знання,

більше того нестача суперечності свідчить про самовдоволення та відсутність реалістичних альтернатив до існуючих обставин.

Підсумовуючи розгляд позицій цих авторів, зазначимо, що Н. Дауд та З. Хусін імпліцитно, а Ф. Станкато експліцитно правильно звернули увагу на пусковий механізм критичного мислення – суперечність. Саме суперечлива ситуація, що вимагає вибору, є тим поштовхом, без якого не може відбутися процес критичного розмірковування. З цього приводу російський філософ освіти Ф. Михайлов зауважував: «Людина лише тоді й мислить, коли оцінює об'єктивну внутрішню конфліктність обставин життя і намічає план своїх дій, що розв'язують усвідомлений конфлікт»<sup>29</sup>. Дж. Дьюї ту саму думку формулює в інший спосіб: «...початок мислення знаходиться в певному утрудненні, збентеженні або сумніві. Мислення не є випадком самозагорання; воно не виникає на ґрунті загальних принципів»<sup>30</sup>. «Якщо утруднення дано, то наступним кроком є думка про якийсь вихід, – продовжує він, – розробка плану або проєкту спроби, розмірковування про якусь теорію, яка з'ясує особливості положення, розгляд якого-небудь розв'язку проблеми»<sup>31</sup>. Але це ще не критичне мислення: «...якщо думка, що виникла, одразу приймається, то перед нами некритичне мислення, мінімум рефлексії»<sup>32</sup>. Лише ґрунтовне обмірковування, на думку Дж. Дьюї, є критичним мисленням, з пошуком додаткових даних, які розвинути думку, та або підтвердять її, або зроблять очевидною її безглуздість та непридатність<sup>33</sup>.

Отже, ми виходимо на іншу важливу властивість критичного мислення – цілеспрямованість. На цю властивість звертала увагу Д. Хаалперн. Але постає важливе питання: що робить мислення цілеспрямованим? «Доцільну діяльність, – читаємо у Ф. Михайлова, – може здійснювати лише індивід, здатний відрізнити себе від власної діяльності. Лише в такому випадку можливе ставлення до діяльності як процесу, що спрямовується, процесу, що відповідає меті. Більше того, саме цілеутворення є функцією здатності індивіда поглянути на свою діяльність з боку»<sup>34</sup>. Отже, цілеспрямованість мислення є результатом рефлексії, тому й рефлексія є важливою складовою критичного мислення. Як відзначає Н.Шуддик, рефлексивність – це стиль мислення, якому «характерний більш уповільнений темп розв'язування» задач з ретельним попереднім аналізом альтернативних об'єктів<sup>35</sup>. Більш яскраво характеризує рефлексію Дж. Дьюї: «Прямий, негайний прояв або вираження імпульсивного устремління є пагубним для мислення. Лише тоді, коли імпульс до певної міри відштовхується, повертається назад, виникає рефлексія»<sup>36</sup>.

Ч.-К. Ченг з колегами детально розглянув структуру критичного мислення й виділив такі компоненти: 1) пізнавальні навички; 2) мотиваційні диспозиції (певні норми, приписи); 3) поведінкові звички; 4) ідеологічні переконання. Основними проя-

вами критичного мислення, на його думку, є пошук правди та розуміння різноманітності. Ключова роль такого виду мислення – протистояння вірі, що не піддається жодному поясненню<sup>37</sup>.

Деякі властивості та аспекти критичного мислення знаходили своє відбиття в публікаціях, які присвячувались або симультанному (цілісному, одночасному) мисленню, або метакогніціям. Цей факт підтверджує думку про те, що «критичне мислення» – це назва для процесів розмірковування «високого порядку» (принаймні, коли мова йде про педагогічну новацію). Приміром, П. Х'юстон присвятив свою розвідку симультанному мисленню – умінню сприймати парадокси, бачити протилежності у явищах і цілісно їх осмислювати. Як ми вже з'ясували, суперечність є пусковим механізмом критичного мислення, а тепер, як бачимо, цілісне осмислення протилежностей утворює симультанне мислення. Відповідно, воно мислення є складовою критичного мислення. Нагально постає проблема класифікації видів мислення та створення певної ієрархії розумових процесів. Для того аби підкреслити нагальність цього, розглянемо більш детально проблему симультанного.

Відомий російський психофізіолог П. Анохін також вважав, що в науці найбільш плідним є так зване «симультанне» мислення, тобто таке мислення, за якого дослідник «повинен вести в умі одночасно декілька логічних ланцюжків, пам'ятати велику кількість різних фактів. Часто тільки при зіставленні декількох процесів може народитися істина»<sup>38</sup>. Симультанний (у психології від латин. *simul* – в один і той же час) – термін, що означає практичну одночасність протікання певних психічних процесів, зважаючи на їх згорненість і автоматизованість. Приміром, симультанним є смислове сприйняття усної мови на рідній та іноземній мові перекладачем-синхроністом. Якщо людина недостатньо володіє іноземною мовою, процес смислового сприйняття і перекладу іноземної мови стає розгорненим (сукцесивним). При деяких психопатологіях (приміром, афазії, акалькулії, амузії та ін.) в основі всіх порушень лежить розпад симультанного аналізу і синтезу<sup>39</sup>. Виходить, що симультанне мислення передбачає певну автоматизацію й відповідно неусвідомленість, але критичне мислення визначається абсолютно протилежним чином – це цікавито свідоме мислення. Наявний парадокс. Як це узгодити? Ми спробували побудувати цілісну ієрархію різних типів мислення<sup>40</sup>.

Не зважаючи на те, що симультанне мислення передбачає певну автоматизованість, П. Х'юстон наголошує на важливості прийняття парадоксу, зокрема відносно себе: прийняття власної персональної ефективності й разом з тим прагнення використати будь-який шанс для покращення себе. Подібне ставлення до себе, наголошує П. Х'юстон, розвивається тоді, коли педагог може навчити мислити поза категоріями «добрий» або

«поганий», «свій» та «чужий», «прийнятий» та «ізгой». Відкриття того парадоксу, що можна бути гарною людиною, проте мати певні недоліки, бути сильним й в той же час в чомусь слабким, допомагає учням розвинути багатопланове мислення. В іншому випадку ми формуємо ортодоксальне або догматичне мислення, яке породжує «тупе самовдоволення» та зупиняє розвиток. На думку автора, останнім часом простежується тенденція до спрощення моральних та інтелектуальних питань до простих чорно-білих кадрів. Але, як стверджує Д. Дьорнер, сучасні інтелектуальні та моральні проблеми надто складні та вимагають стратегічного мислення, яке здійснює багатофакторний аналіз і враховує складні взаємозв'язки та взаємовпливи<sup>41</sup>. Спрощений підхід до складних проблем сприяє формуванню спрощеного світорозуміння, яке має наслідком бажання покарати тих, хто не поділяє цих спрощених висновків. Отже, важливим для педагога стає навчити учнів бачити відтінки явищ, приміром, підтримувати цілі певних історичних діячів, проте бачити слабкість та недосконалість методів. Саме тому в сучасному навчальному процесі стає все більш важливим навчитися самому педагогу та навчити учнів неоднозначному ставленню до подій, умінню завжди бачити оборотну сторону явища. Що це є як не критичне мислення? Отже, проблема критичного мислення, на нашу думку, є багатоплановою і багаторівневою. Її не можна зводити до десятка-півтора кумедних прийомів навчання на кшталт «кульки» та «кластери».

Д. Мошман підкреслює, що первинною метою освіти є сприяння інтелектуальному розвитку, а цього неможливо досягти, якщо не забезпечити інтелектуально вільного середовища, в якому заохочується розглядати, пропонувати та обговорювати різноманітні ідеї. Відповідно завдання вчителя допомогти учням досягти метакогнітивного рівня мислення. Метакогніції, стверджує автор, – це знання безпосередньо відносно знання та контролю власних пізнавальних процесів. Метакогнітивний розвиток, на думку автора, включає такі компоненти: 1) розуміння методології та способів розмірковування, включаючи неформальну логіку; 2) розвиток принципів етики та самоконцепцій; 3) критичні розмірковування. Метакогнітивний розвиток починається з відображення реальності у висновках, далі проходить через методологічне знання відносно природи висновку, аргументу та логіки, потім відбувається координація в процесі віддзеркалення парадоксів та соціальної взаємодії. Подібне тлумачення метакогнітивного розвитку значною мірою співпадає із тлумаченням критичного мислення, яке базується на методологічних знаннях та оцінюванні (що передбачає опертя на цінності), до того ж критичне мислення теж характеризується контрольованістю і самоаналізом з метою самовдосконалення (самоконцепція). Д. Мошман говорить про розмірковування більш тонкі, ніж формально-логічні. Що це означає? Це означає враху-

вання принципу багатозначності<sup>42</sup>, тобто контексту, що в критичному мисленні є однією із важливих засад.

П. Пінтрич відзначає, що освіта традиційно ставить акцент на фактичному, процедурному та концептуальному знанні учнів, саме ці типи знань оцінюються<sup>43</sup>. В той час, як вже доведено, метакогніції відповідають за розподіл інтелектуального ресурсу і без метакогнітивного знання навчання вельми проблематично. Автор наголошує, що акцент в нових освітніх технологіях робиться на обізнаність та відповідальність за власне пізнання та мислення. Учні, стверджує П. Пінтрич, стануть більш розвинутими, якщо збільшиться їх розмірковування відносно пізнання взагалі. На його думку, метакогніції складаються з двох компонентів: 1) знання про пізнання (знання стратегій учіння і мислення, знання щодо різних типів задач та культурних норм, самопізнання – знання про себе); 2) процеси контролю і регулювання пізнання. Обидва ці компоненти взаємодіють і розгортаються паралельно. Подібне тлумачення метакогнітивних процесів наводить й Б. Такман: «Метакогнітивні процеси – це процеси свідомого внутрішнього контролю за розумовою діяльністю... Метакогнітивні процеси охоплюють процеси, що допомагають людям навчатися, та процеси, що дозволяють їм дізнатися, навчаються вони чи ні»<sup>44</sup>. Якщо навчання не відбувається, то, на думку Б. Такмана, метакогнітивні процеси активізують інші процеси<sup>45</sup>. Важлива роль метакогніції полягає в тому, що вони дозволяють учням усвідомити певні прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні, й, відповідно, докладати зусиль для набуття та побудови нового знання. В протилежному випадку малоімовірно, що вони будуть робити якісь зусилля, щоб набувати нових знань. Ці ідеї перегукуються із міркуваннями академіка В. Зінченко: «Живе знання уявляє собою свого роду інтеграл (суперпозицію) різних видів знання: знання до знання, інституалізоване знання, знання про знання – та незнання: незнання свого незнання, знання о незнанні»<sup>46</sup>. Він переконаний, що «таке знання про незнання – не лише мотив до розширення та поглиблення знань про живе, але й перегорода безрозсудливості, зухвалості, самовпевненості, гордині»<sup>47</sup>. Про те саме пише і П. Пінтрич: потрібні такі викладачі, що здатні дати учням точні оцінки їхнього пізнання, не роздуваючи їхнє почуття самовдоволення»<sup>48</sup>.

Отже, витоки педагогічної новації «критичне мислення» містяться в концепції рефлексивного мислення Дж. Дьюї, згідно з якою учнів слід навчати активно, наполегливо і уважно розглядати думки або форми знання з урахуванням підстав та подальших висновків. Здебільшого під розвитком критичного мислення розуміють метакогнітивний розвиток школярів, що починається з відображення реальності у висновках, далі проходить через методологічне знання відносно природи висновку, аргумен-

ту та логіки, а потім відбувається координація в процесі віддзеркалення парадоксів та соціальної взаємодії. Метакогнітивні процеси здійснюють свідомий внутрішній контроль за розумовою діяльністю, допомагають людям навчатися та дозволяють їм дізнатися, навчаються вони чи ні. Завдяки метакогнітивному рівню мислення учні здатні усвідомити прогалини в фактичному, концептуальному та процедурному знанні й, відповідно, докласти зусиль для набуття та побудови нового знання.

### **Примітки:**

1. Малькова З.А. Джон Дьюи – философ и педагог-реформатор / З.А. Малькова // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 95-104.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи ; [пер. с англ. Н.М. Никольской] ; ред. Ю.С. Рассказова. – М. : Лабиринт, 1999. – 192 с.
3. Там само. – С. 10.
4. Там само. – С. 7.
5. Там само. – С. 12.
6. Там само. – С. 14.
7. Там само. – С. 148.
8. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников / Ю.А. Самарин. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – С. 486-487.
9. Дьюи Дж. Вказ. праця. – С. 48.
10. Там само. – С. 126.
11. Там само. – С. 48.
12. Там само. – С. 65.
13. Там само. – С. 53.
14. Там само.
15. Там само. – С. 44.
16. Там само. – С. 65.
17. Там само. – С. 56
18. Там само.
19. Там само.
20. Там само. – С. 29-30.
21. Там само. – С. 34.
22. Там само. – С. 41.
23. Там само. – С. 46.
24. Там само. – С. 54.
25. Там само. – С. 156.
26. Там само. – С. 162.
27. Daud N.M. Developing Critical Thinking Skills in Computer-Aided Extended Reading Classes / N.M. Daud, Z. Husin // British Journal of Educational Technology. – 2004. – Vol. 35, № 4. – P. 477-488.
28. Stancato F.A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / F.A. Stancato // College Student Journal. September, 2000.
29. Михайлов Ф.Т. Эмпирическое и диалектическое понимание личности / Ф.Т. Михайлов // Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова. – М. : ИНТОР, 1994. – С. 30.
30. Дьюи Дж. Вказ. праця. – С. 15.
31. Там само.
32. Там само.

33. Там само.
34. Михайлов Ф.Т. Вказ. праця. – С. 26.
35. Шульдик Н.В. Психологія мислення / Н.В. Шульдик, Г.О. Шульдик. – К. : Інтеллект, 1999. – С. 58.
36. Дьюи Дж. Вказ. праця. – С. 54.
37. Cheung Ch.-K. Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking / Ch.-K. Cheung, E. Rudowicz, A.S.F. Kwan, Xiao Dong Yue // College Student Journal. December. – 2002.
38. Анохин П.К. Идеи, ради которых я живу / П.К. Анохин // Воспоминания современников, публицистика. – М. : Наука, 1990. – С. 216-221.
39. Психолого-педагогический словарь / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2006. – С. 700.
40. Терно С.О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : [посібник для вчителя] / С.О. Терно. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 105 с.
41. Дёрнер Д. Логика неудачи / Д. Дёрнер. – М. : Смысл, 1997. – 243 с.
42. Краткий словарь по логике / Д.П. Горский, А.А. Ивин, А.Л. Никифоров ; под ред. Д.П. Горского. – М. : Просвещение, 1991. – С. 156-157.
43. Pintrich P.R. The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing / P.R. Pintrich // Theory Into Practice. – 2002. – Vol. 41. – Issue 4. – P. 219-225.
44. Такман Б.В. Педагогическая психология: от теории к практике / Б.В. Такман ; [пер. с англ.]. – М. : Прогресс, 2002. – С. 178.
45. Там само.
46. Зинченко В.П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / В.П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 32-33.
47. Там само. – С. 33.
48. Pintrich P. R. Вказ. праця.

*В статье рассматривается концепция рефлексивного мышления Дж. Дьюи как основа идеи развития критического мышления. Отмечается, что в образовании под критическим мышлением преимущественно понимают метакогнитивное развитие школьников, которое обеспечивает сознательный внутренний контроль над умственной деятельностью, распределение интеллектуального ресурса и оценку результатов обучения. Благодаря метакогнитивному уровню мышления учащиеся способны осознать пробелы в фактическом, концептуальном и процедурном знании и, соответственно, приложить усилия для приобретения и построения нового знания.*

**Ключевые слова:** *рефлексивное мышление, критическое мышление, метакогнитивное развитие, теория и методика обучения истории.*

*Отримано: 11.11.2013*