

Історія в школах України

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Олександр ГІСЕМ,
кандидат історичних наук
(м. Київ)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Борис АЧКІАЗІ,
доктор історичних наук
(AP Крим)

Степан ВІДНЯНСЬКИЙ,
доктор історичних наук
(м. Київ)

Василь ДАНИЛЕНКО,
доктор історичних наук
(м. Київ)

Ігор КОЛЯДА,
доктор історичних наук
(м. Київ)

Юлія ЛЕБЕДЄВА,
заслужений учитель України
(м. Київ)

Олександр РЕСНТ,
член-кореспондент НАН України
(м. Київ)

Михайло САВЧЕНКО,
заслужений учитель України
(м. Київ)

Оксана СВЯТОКУМ,
кандидат педагогічних наук
(м. Харків)

Надія ТЕМІРОВА,
доктор історичних наук
(м. Донецьк)

Сергій ТРОЯН,
доктор історичних наук
(м. Рівне)

Анатолій ФЕДІРКО,
заслужений учитель України
(м. Новгород-Сіверський)

© «Педагогічна преса», 2011
© «Історія в школах України», 2011

У наступних номерах

- Нова програма ЗНО з історії України
- Українські школи в Донбасі
- Витоки європейської цивілізації Нового часу
- Кросворди на уроці історії

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 10 (122) 2011 ЖОВТЕНЬ

Виходить щомісяця

Заснований у 1995 році

Свідоцтво про державну реєстрацію
серія КВ № 9135 від 08.09.2004 р.

Передплатний індекс 74644

ЗАСНОВНИКИ:

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ,
ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

ЗМІСТ

СУСПІЛЬСТВОЗНАВЧА ОСВІТА: ЗМІСТ, ФОРМИ, МЕТОДИ

ОФІЦІЙНА ІНФОРМАЦІЯ

- Зовнішнє незалежне оцінювання з історії України
Офіційний звіт 2

МЕТОДИКА, ПРАКТИКА, ДОСВІД

Андрій Подобед, Олена Подобед

Урок на тему «Українські землі в складі
Австрійської імперії»

- Історія України, 9 клас* 15

Володимир Милько

Методика вивчення теми «Наддніпрянська Україна
напередодні та в період Російської демократичної
революції 1905—1907 рр.»

- Історія України, 10 клас* 18

Наталя Діордієва

Всеукраїнський турнір юних істориків
як потужний засіб розвитку творчих здібностей
старшокласників

26

НА ДОПОМОГУ ВЧИТЕЛЕВІ

Сергій Терно

- Чому важливо розвивати критичне мислення
особистості? 30

Олександр Мокрогуз

До питання про використання мультимедійної
презентації на уроках історії: методичний аспект... 35

Надія Бойко

- Букринська епопея, або «Наша помилка» 40

Чому важливо розвивати критичне мислення учнів?

Сергій ТЕРНО, завідувач лабораторії інтерактивних технологій навчання гуманітарних дисциплін Запорізького національного університету, кандидат педагогічних наук, доцент

Усі країни своє майбутнє пов'язують з освітою, оскільки саме освіта є найважливішим чинником економічного та соціального прогресу [21, 12]. Як зазначає А. Валицька, сьогодні змінюються принципи міжнародного діалогу: не воєнна сила, а вагомість та унікальність культурно-господарчого укладу країни визначають її місце за «круглим столом» цивілізації в третьому тисячолітті [10, 3]. Загальновизнаним є положення про те, що освіта повністю пов'язана з процесом соціально-економічного та культурного розвитку країни. Сьогодні рівень освіти й культури, людські ресурси та інтелект дедалі частіше відносять до розряду національних багатств і пов'язують з ними майбутнє країни [14, 5]. Показником розвитку людських ресурсів і потенціалу країни вважаються моральність і духовне здоров'я. Різноміність професійної підготовки, прагнення до інновацій, здатність до неординарних рішень – важливі чинники прогресу [14, 5]. Як стверджує Х. Тхагапсоєв, ураховуючи їмовірнісний характер соціальних перспектив, людина, її інтелектуальний і моральний потенціал перетворюється на «основний чинник саморозвитку суспільства», у зв'язку із чим невимірно зростає роль обґрунтованого вибору [28, 107]. А обґрунтований вибір без критичного мислення неможливий. «Постпромислова епоха, – зазначає З. Малькова, – перетворила науку в безпосередню виробничу силу, і формула «наука – освіта – виробництво» становить основу сучасного економічного розвитку» [19, 109]. На світовому ринку, де відбувається жорстка конкурентна боротьба, перемагають ті країни, які інтенсивно проводять фундаментальні та прикладні дослідження, всіляко підвищують рівень освіченості, щоб не тільки еліта, а й усі трудівники могли освоювати наукові досягнення та ефективно працювати з високою технікою і складними технологіями [19, 109].

П. Щедровицький характеризує початок ХХІ ст. як «час боротьби людських ресурсів – регіонів, культур і релігійних течій, що по-різному вибудовують техніки і технології самоорганізації людини». При цьому він зауважує, що «ті країни і регіони, які не випрацюють адекватної антропологічної концепції й відповідних гуманітарних технологій, можуть перетворитися на «звалище людських відходів» [30, 46]. Автор говорить про зародження нової синтетичної парадигми освіти, яка поєднує в собі попередні парадигми (катехізичну, епістемологічну й технологічну), наголошуючи при цьому на «методологічному, мис-

ледіяльнісному характері парадигми освіти, що формується» [28, 107]. В. Собкін на Всеросійській конференції «Проблеми та перспективи розвивального навчання в Росії» зазначив: «Школа неспроможна угнатися за зміною рівня наукових знань, тому вона повинна розвивати здібності, які дадуть змогу здобувати ці знання» [11, 145]. Постає чергове питання, які здібності дадуть можливість самоорганізуватися й не перетворитись на «звалище людських відходів»? Без сумніву, ключовою є здібність критично мислити, а отже самостійно творчо. Відповідно до концепції людського капіталу найбільш рентабельними стають інвестиції у людський чинник. Суть цієї концепції полягає в метафорі: «Якщо невідомо, куди йти, треба йти вгору». Це означає, що вкладати в людину треба незалежно від того, де вона конкретно працюватиме завтра. Такі вклади дадуть їй можливість збільшити «зону огляду» і здійснити правильний вибір на наступному кроці [30, 48]. Відповідально стверджуємо, що навчання критичного мислення на уроках історії – це той випереджальний і надлишковий внесок у загальні здібності та формування готовності до діяльності.

Наразі тема розвитку критичного мислення є доволі популярною, часто обговорюваною на сторінках методичних часописів. Проте існує небезпека спрощення важливого завдання суспільствознавчої освіти, зведення роботи в цьому напрямі до рекомендацій рецептурного характеру. Саме тому важливого значення набуває усвідомлення проблеми в широкому контексті викликів сучасної епохи, оскільки впровадження навчання критичного мислення стало відповідлю на ці виклики. Що це за виклики? Яких змін у суспільствознавчій освіті вони потребують? На яких засадах треба організувати навчання історії? Ось ключові питання, які розглянемо в цій статті, спираючись на праці В. Борисенкова, Е. Безчеверных, В. Монахова, Н. Важеєвської, А. Коржуєва, В. Попкова, Є. Рязанової, А. Арсеньєва, І. Каплунович, Маланова, Г. Саранцева, Ф. Михайлова, В. Зінченка та ін.

Реалії сучасного життя потребують подолання репродуктивного стилю навчання і переходу до нової освітньої парадигми, яка забезпечуватиме пізнавальну активність і самостійність мислення учнів – це стратегічний напрям модернізації освіти. А самостійність мислення неможлива без його критичності [17, 214]. Як стверджує віцепрезидент Російської академії освіти В. Борисенков, «школа повинна навчити мислити і навчи-

ти вчитися – ось педагогічні імперативи сучасної епохи» [8, 3].

Але ці педагогічні імперативи наштовхуються на велику інерційну силу системи освіти, оскільки тривалий час радянська школа формувала репродуктивну, керовану свідомістю. Саме «на переломі» виявилися усі її недоліки: сціентична орієнтація на кількість засвоєного та операційна неспроможність, безлікість методик, заміна існуючого належним, вторинність особистості відносно колективу, дисциплінарна навичка слухняності. Саме в цьому полягають корені нездатності більшості громадян, що закінчили радянську школу, до самостійного вибору життєвої позиції. Серед них домінують політичний інфантілізм і безвідповідальність, надія на лідера і соціальне утриманство [10, 5].

Ринок праці потребує «освічених, кваліфікованих і мобільних робітників, готових постійно змінювати місця роботи та виду занять» [14, 21], а це потребує навичок самостійного, критичного, творчого мислення. Сьогодні діяльність дедалі більше набуває творчого характеру, а творча діяльність завжди спирається на теорію [7, 6]. Як стверджує М. Алексеєв, «розв'язуючи питання про те, як готувати молоде покоління до життя, праці, потрібно враховувати не тільки сьогодніні вимоги суспільства, а й ті, що постануть перед ним років через 20–30, коли молоде покоління працюватиме вже у розквіті своїх сил» [1, 10]. Саме тому сьогодні в освіті приділяється велика увага ґрунтовній теоретичній підготовці, автономії та незалежності учня. Очевидним є той факт, що залежна та несамостійна людина не може бути творцем. Першочерговим завданням стає формування інформаційної культури і навичок самоосвіти [21, 20], а без критичного мислення цього неможливо досягти. Отже, мета сучасної освіти – це не людина, що оволоділа сукупністю певних знань, умінь та навичок, а це – творча, самостійна, вільна особистість, здатна до саморозвитку та засвоєння потрібних у житті знань, умінь та навичок. А такої мети можна досягти лише розбудовуючи нашу освіту на засадах особистісно орієнтованого навчання, яке ми намагаємося останнім часом впровадити в нашу систему освіти. Особистісно орієнтоване навчання передбачає зміщення акценту з інформаційно-гностичного підходу на розвивальний і діяльнісний, що передбачає формування особистості, здатної до активної творчої діяльності [9, 3]. Таке навчання ще називають сенсопошуковим на відміну від інформативного [16, 18]. Особистісно орієнтована освіта зосереджує увагу на розвитку смислової сфери, найхарактернішою ознакою якої є ставлення людини до дійсності, усвідомлення її цінності, пошук причин і сенсу того, що відбувається навколо, інакше кажучи, на формуванні рефлексивної культури. Критичне мислення є основним інструмен-

том формування рефлексивної культури, розвиток якої пов’язаний зі становленням учня як суб’єкта діяльності, зацікавленого в самозміні й здатного до неї. Основним компонентом рефлексивної культури є адекватне самоорганізуюче ставлення людини до самої себе, а також осмислене ставлення до навколошнього світу. Характерним виявом рефлексивної культури є позитивне емоційно-ціннісне ставлення до себе [5].

В умовах організації особистісно орієнтованого навчання потрібно рішуче відмовитися від знаннєвої парадигми освіти, тобто такого бачення суті освіти, коли провідною метою є сукупність знань, умінь і навичок. Відмова від традиційної знаннєвої парадигми зовсім не означає, що слід відмовитися від повноцінного опанування знань; знання за умови особистісно орієнтованого підходу стають засобом діяльності, у процесі якої відбувається розвиток і становлення особистості. Якщо учень перестає відчувати себе лише об’єктом зовнішніх впливів, а перетворюється в суб’єкт освітнього процесу, здатного самостійно засвоювати, оцінювати й застосовувати знання, то можна говорити про розвиток особистості [9, 3].

А якщо метою навчання вважати формування знань, умінь і навичок, освіта неминуче відставатиме від запитів життя. Метою має бути розвиток особистості, її творчого потенціалу [3, 82]. Поступово педагогічна свідомість починає дослухатися до цієї істини не тільки на рівні теоретичних положень, а й практики. Так, І. Каплунович зазначає: «Теоретики шукають і розробляють принципово інші технології навчання, практики перестали вважати формування знань, умінь і навичок головною метою навчання. Вони намагаються зосередити свої зусилля на розвитку в учнів нових способів діяльності, пошуку та оперування інформацією» [15, 42]. Отже, організація навчання критичного мислення повинна трунтуватись на принципах розвивального навчання, яке дає змогу реалізувати саме смислову (розвивальну) парадигму освіти, пов’язану з діяльнісним підходом.

Слід рішуче відмовитися від такого бачення освіти, коли виховання людини розглядається як процес пристосування до потреб суспільства (як це було за радянських часів). Такий підхід до побудови навчального процесу прирікає нас на уповільнення темпів розвитку і, зрештою, на відставання від суспільств з так званою швидкою економікою [27]. «Дитина не пристосовується до оточуючого її світу людських предметів та явищ, а привласнює його», – наголошував Я. Пономарьов [23, 22]. Метою освіти повинен стати розвиток особистості. А розвиток людини відбувається «в результаті зміни способів предметно-практичної діяльності, тобто в результаті перетворення світу культури» [7, 10]. Буття й розвиток людини як

суб'єкта неодмінно охоплюють ту чи іншу форму спілкування людей. Системотвірним принципом людини, що визначає спосіб засвоєння культури, є діяльне спілкування. Майбутнє конструюється в доцільній діяльності людей, воно створюється за їхньою мірою, що ідеально виражається метою. Формування людини – це її самозмінюваність, яка відбувається із зміною зовнішніх відносно неї обставин. Самозмінюваність відбувається в результаті зміни способів діяльності. Отже, формування особистості не може зводитись до виховних впливів на неї, а розглядається як процес діяльнісного присвоєння і реалізації сутнісних сил [7, 11]. Основна мета процесу навчання, визначає дослідник теоретичного мислення С. Маланов, самозмінюваність і саморозвиток учня опануванням засобів і способів виконання певних дій [18, 159]. Виходячи з цього, саме творчість є способом буття культури.

Якщо мету освіти ми вбачатимемо у розвитку особистості учня, то треба подбати її про творчу діяльність під час вивчення історії, що спонукатиме до розвитку інтелектуальної, емоційно-моральної (ціннісно-афективної), мотиваційно-вольової сфер особистості. Постає проблема: яким чином можна забезпечити такий комплексний розвиток особистості і спонукати її до самозмінюваності? Яким повинно бути навчання, аби розвивати всеобщі особистісні якості учня? Ми вважаємо, що таким інструментом є критичне мислення, а навчання має відбуватися в результаті критичного осмислення матеріалу та свого пізнання. Саме критичне мислення є тим видом мислення, в якому, як у фокусі, зосереджуються знання, інтелектуальні здібності, внутрішня мотивація, цінності, наполегливість і самоконтроль [5; 6; 12, 7–12; 16, 19; 22; 24, 18–30; 25, 142; 29, 45–85; 31–34 та ін.]. Лише навчання історії, що пов'язане з критичним мисленням, здатне забезпечити всеобщий розвиток особистості учня.

Відповідно до вимог методології вихідним об'єктом дослідження в галузі теорії та методики навчання має бути структура особистості учня та закономірність її розвитку [26, 29]. Ідеал, до якого має прагнути освіта, – це творча, самостійна, вільна особистість, здатна до саморозвитку та засвоєння потрібних у житті знань, умінь і навичок. Яким повинно бути навчання історії, щоб спонукати самозмінюваність особистості учня в напрямі до цього ідеалу? Залучення до якої діяльності сприятиме цьому? Без сумніву, це має бути діяльність у галузі історичного пізнання та історичної дії, а не діяльність, спрямована на засвоєння запропонованої сукупності фактів, так звана передача знань ніби естафетної палички. Якщо ми обмежуємося лише передачею знань, то відповідно готуємо людину бути об'єктом історії, позбавляємо її

здатності бути суб'єктом історичного процесу. Як визначав Б. Ананьев, «особистість не лише продукт історії, а її учасниця її живого руху» [2, 236]. Отже, оскільки активність передбачає критичність, навчання історії потрібно організовувати через критичне осмислення матеріалу, що вивчається, а також через критичне ставлення до власної діяльності. Це має бути самостійне пізнання минулого та усвідомлення його значення для себе й для розвитку майбутнього і саме – критичне пізнання й самопізнання. «Оволодіння культурою, – наголошував філософ світі Ф. Михайлов, – це оволодіння критичним, рефлексивним ставленням до власної діяльності, що дає змогу вийти за межі успадкованого» [20, 28].

Отже, критичне мислення насамперед має спрямовуватись на себе та свою діяльність для її вдосконалення відповідно до динаміки світу, що швидко змінюється. Самостійність мислення – необхідна умова самостійних і відповідальних дій, саме тому особливе місце в навчанні історії має посісти рефлексія (самопізнання з метою самовдосконалення або критичне переосмислення власної діяльності). Президент Міжнародної асоціації розвивального навчання академік В. Зінченко застерігав: «У світі, що швидко змінюється, жорсткість класифікаційних полічок приречена. Більше того, величина інтелектуальної її навіть особистісної кризи, яка очікує на людину під час серйозних зрушень у світі навколо неї, прямо пропорційна «жорсткості» та впорядкованості сформованого в неї розсудливого образу світу» [13, 30]. Саме такий розсудливий образ світу ми формували на уроках історії тривалий час і здебільшого продовжуємо формувати.

Осмислюючи проблему навчання історії, філософ освіти А. Арсеньєв наголошував на ключовій проблемі теорії та методики навчання історії – це проблема мети. Як приклад автор наводить дискусію, що відбулася 29 червня 1978 р. в Інституті загальної та педагогічної психології Академії педагогічних наук СРСР, у ході якої з'ясувалося, що переважна більшість авторів підручників, методистів і викладачів розуміють мету навчання історії як оволодіння історико-соціологічними законами та сумою знань історичних фактів. Основний недолік навчання вбачався в тому, що більшість знань засвоюється не на рівні понять, а на рівні уявлень, тоді як важливими для історії є теоретичні узагальнення в поняттях. «Такий лейтмотив виступів методистів і викладачів історії на цій нараді», – узагальнював А. Арсеньєв. Проте констатував, що лунали поодинокі критичні зауваження іншого плану, що в історії не вистачає яскравих образів, немає особистостей, одні прізвища, тобто немає людей.

Основна проблема, на думку філософа, полягає в тому, що історію неправомірно розглядають як

відчужену від людини сферу зовнішньої дійсності, що має таку саму форму, як знання про об'єкт у фізиці. Натомість якщо за основну мету навчання історії в школі брати не пристосування індивіда до зовнішньої доцільності, а його саморозвиток як особистості, як культурно-історичного суб'єкта (що не виключає й уміння орієнтуватися в соціальному середовищі, але вважає його другорядним), тоді не можна буде розглядати історію як зовнішню відносно людини сферу дійсності, що підпорядковується об'єктивним законам, які діють з необхідністю рухів планет у Сонячній системі. «Вона виявиться чимось таким, що формується людиною у процесі її власного розвитку, яка живе у ній і є людиною цієї культури з її психікою і всіма її здібностями, а також знаннями, вміннями, навичками, і вона безпосередньо бере участь кожним своїм вчинком, словом, думкою, і тому виявляється відповідальною перед майбутнім» [3, 73]. Таким чином, історія стає тією сферою, опановуючи яку, людина перетворюється на моральну особистість.

За умови такого підходу до мети навчання історії необхідно розробити відповідні засоби у вигляді програм, курсів, підручників, методик тощо. При цьому історія повинна подаватись передовсім як поле діянь та долі як окремих особистостей, так й їхніх спільнот. Але й спільноту потрібно показувати не через її абстрактно-соціологічні параметри, а через життя, долю особистостей, через вузлові події, що визначили цю долю. «Це ю буде найглибший аналіз історії, що одночасно допомагає не тільки зрозуміти, а й емоційно пережити історичні події», — стверджує А. Арсеньєв [4, 47].

Критичне мислення — це і є саме той засіб, що наблизить нас до найглибшого аналізу історії, цілісного її сприйняття та розуміння, оскільки забезпечує самостійне осягнення історичної реальності та рефлексивну діяльність учня при цьому. Наведений А. Арсеньєвим приклад свідчить про однобічність і неповноту науково-теоретичного погляду на світ. Крім такого об'єктного погляду на світ є й суб'єктне розуміння і сприйняття світу як світу людини, особистості. Рефлексія породжує дві мети й, відповідно, два аспекти відношення «людина — світ»: 1) виразити, відтворити світ у собі; 2) виразити, відтворити себе у світі. Перший аспект дає початок теоретичному ставленню, другий — духовно-практичному. Провідним у теоретичному ставленні до світу є відношення «суб'єкт — об'єкт», тоді як у духовно-практичному — це відношення «суб'єкт — суб'єкт». Отже, науково-теоретичне мислення щодо гуманітарних дисциплін виявляє свою обмеженість як провідне й таке, що визначає педагогічний процес (це переконливо продемонстрував А. Арсеньєв на прикладі історії). Тому провідним

має стати духовно-практичне ставлення, а теоретичне — стати засобом, що обслуговує духовно-практичні цілі. У такому разі учня не розглядають як об'єкт, його особистісне спілкування виходить на передній план. Учитель уже не є транслятором знань, а сам предмет стає посередником спілкування, засобом спілкування.

Отже, організація розвитку критичного мислення учнів повинна спиратися на такі ключові положення філософії освіти:

- є об'єктне і суб'єктне розуміння та сприйняття світу;
- рефлексія породжує дві мети — виразити та відтворити світ у собі (теоретичне ставлення); виразити й відтворити себе в світі (духовно-практичне ставлення);
- в теоретичному ставленні до світу провідним є відношення «суб'єкт — об'єкт», а в духовно-практичному — «суб'єкт — суб'єкт»;
- у процесі навчання історії провідним має стати духовно-практичне ставлення, а теоретичне — стати засобом духовно-практичних цілей;
- за таких обставин особистісне спілкування створює найбільш сприятливі умови для процесу виховання й навчання, вчитель є не транслятором предмета, а організатором особистісного спілкування учнів, предмет стає посередником, засобом спілкування.

Основною метою історичної освіти є розвиток особистості та її творчого потенціалу засобами історії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев М. Н. Логика и педагогика / М. Н. Алексеев. — М. : Знание, 1965. — 32 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — СПб. : Питер, 2001. — 288 с.
3. Ариевич И. М. Вклад П. Я. Гальперина в теорию деятельности: интегр. подход к обучению и развитию / И. М. Ариевич // Вопросы психологии. — 2002. — № 5. — С. 50–59.
4. Арсеньев А. С. Проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности / А. С. Арсеньев // Философ.-психолог. пробл. развития образования / под ред. В. В. Давыдова; Рос. акад. образования. — М. : ИНТОР, 1994. — С. 35–49.
5. Астапова Н. А. Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества / Н. А. Астапова // Мир образования — образование в мире. — 2004. — № 2. — С. 148–154.
6. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. — 2002. — № 8. — С. 8–13.
7. Безчевреных Э. В. Проблема образования и воспитания в свете концепции предметной деятельности / Э. В. Безчевреных // Философ.-психолог. пробл.

НА ДОПОМОГУ ВЧИТЕЛЕВІ

- развития образования / под ред. В. В. Давыдова / Рос. акад. образования. — М.: ИНТОР, 1994. — С. 6–22.
8. Борисенков В. П. Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки / В. П. Борисенков // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 3–10.
9. Важеевская Н. Е. Гносеологические корни науки в системе школьного образования / Н. Е. Важеевская // Педагогика. — 2002. — № 4. — С. 3–9.
10. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора / А. П. Валицкая // Педагогика. — 1997. — № 2. — С. 3–8.
11. Громуко Ю. В. Проблемы и перспективы развития системы Эльконина–Давыдова / Ю. В. Громуко, А. А. Либерман, О. К. Репина // Вопр. психологии. — 2002. — № 1. — С. 141–147.
12. 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.
13. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / В. П. Зинченко // Психолог. наука и образование. — 2000. — № 2. — С. 18–44.
14. Иванова И. Н. О тенденциях развития современного образования / И. Н. Иванова // Инновации в образовании. — 2004. — № 3. — С. 5–23.
15. Каплунович И. Я. Понимание: диагностика и формирование / И. Я. Каплунович // Педагогика. — 2004. — № 9. — С. 42–52.
16. Коржуев А. В. Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 18–22.
17. Максименко С. Д. Мислення / С. Д. Максименко // Загальна психологія : [підруч. для студентів вищ. навч. закладів] / С. Д. Максименко, В. О. Зайчуک, В. В. Клименко, В. О. Соловієнко; за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. — К.: Форум, 2000. — С. 202–217.
18. Маланов С. В. Психологические механизмы теоретического мышления: теория в науке и учеб. деятельности : [монография] / С. В. Маланов; Мар. гос. ун-т. — Йошкар-Ола, 2001. — 260 с.
19. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков у школьников. Проблема приемов умственной деятельности / Е. Н. Кабанова-Меллер. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. — 376 с.
20. Михайлов Ф. Т. Эмпирическое и диалектическое понимание личности / Ф. Т. Михайлов // Философ.-психолог. пробл. развития образования / под ред. В. В. Давыдова; Рос. акад. образования. — М.: ИНТОР, 1994. — С. 22–34.
21. Монахов В. М. Проектирование современной модели дистанционного образования / В. М. Монахов // Педагогика. — 2004. — № 6. — С. 11–20.
22. Петунин О. В. Проблема познавательной самостоятельности школьников в отечественной педагогике / О. В. Петунин // Инновации в образовании. — 2004. — № 6. — С. 62–77.
23. Пономарев Я. А. О понятии «психологический механизм решения творческих задач» / Я. А. Пономарев // Психолог. журн. — 1996. — Т. 17. — № 6. — С. 19–29.
24. Попков В. А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев, Е. Л. Рязанова. — М.: Изд-во МГУ, 2001. — 168 с.
25. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. — М.: Изд-во АН СССР, 1958. — 147 с.
26. Саранцев Г. И. Методика преподавания: предмет, проблематика, связь с педагогикой / Г. И. Саранцев // Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 27–31.
27. Тоффлер Э. Шок будущего / Э. Тоффлер; [пер. с англ.]. — М.: Изд-во АСТ, 2002. — 557 с.
28. Тхагапсоев Х. Г. О новой парадигме образования / Х. Г. Тхагапсоев // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 103–110.
29. Шулдик Н. В. Психологія мислення / Н. В. Шулдик, Г. О. Шулдик. — К.: Інтелект, 1999. — 170 с.
30. Щедровицкий П. Пространство свободы / П. Щедровицкий // Народ. образование. — 1997. — № 1. — С. 46–51.
31. Cheung Ch.-K. Assessing University Students' General and Specific Critical Thinking / Ch.-K Cheung, E. Rudowicz, A. S. F. Kwan, Dong Yue Xiao // College Student Journal. — 2002. — December // Режим доступу до журн.: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_4_36/ai_96619957/
32. 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.
33. Moshman D. Intellectual Freedom for Intellectual Development // Liberal Education, Summer, 2003 // Режим доступу до журналу: <http://www.aacu.org/liberaleducation/le-su03/le-su3feature2.cfm>
34. Stancato F. A. Tenure, Academic Freedom and the Teaching of Critical Thinking / F. A. Stancato // College Student Journal. — 2000. — September // Режим доступу до журн.: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0FCR/is_3_34/ai_66760558/.