



ПІДРУЧНИК З ІНТЕГРОВАНОГО КУРСУ «ДОСЛІДЖУЄМО ІСТОРІЮ І СУСПІЛЬСТВО» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ

Олена Пометун,


доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

 <https://orcid.org/0000-0002-4602-6383>

 opometun@gmail.com

Нестор Гупан,

доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

 <https://orcid.org/0000-0001-8613-9705>

 nestorgupan@gmail.com

У статті актуалізується проблема проектування сучасного підручника з історії, орієнтованого на розвиток критичного мислення учнів. Зазначається, що у її розв'язанні необхідно виходити з існуючих у сучасній методиці історії підходів до відбору і структурування навчального змісту у підручнику для 5–6 класів, видів активностей учнів і відповідних типів пізнавальних завдань, особливостей організації уроку історії у контексті вимог компетентнісного навчання. З іншого боку, треба урахувати всі аспекти запровадження технології розвитку критичного мислення. Аналіз і узагальнення досвіду розробки підручника з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» засвідчує, що компетентнісно орієнтована концепція навчальної книги дає можливість імплементувати технологію розвитку критичного мислення учнів у структуру навчальної книги.

У тексті визначені сутність розвитку критичного мислення як педагогічної технології і основні її складники. Схарактеризовані інструменти розвитку критичного мислення у навчанні, якими послуговуються вчителі. Серед них: постановка вчителем і учнями запитань різних типів і різного рівня (і відповідей на них) до різних джерел інформації – текстових, візуальних, речових; розв'язання учнями пізнавальних завдань, орієнтованих на навчальні результати вищого рівня (здійснення аналізу, синтезу, оцінки); спеціальні методи/стратегії розвитку критичного мислення. Описано, як працюють ці інструменти у навчальному процесі і яким чином їх використання може проектуватись у текстових та позатекстових елементах методичного апарату підручника.

Доведено, що така імплементація збагачує методичний апарат підручника, дає можливість учителю різноманітно та ефективно організувати активне навчання учнів, свідомо відстежувати зростання критичного мислення учнів і системно підвищувати якість освітнього процесу.

Ключові слова: історія і громадянська освіта, інтеграція, підручник, критичне мислення, розвиток

Постановка проблеми. Сьогодні очевидно, що розвиток критичного мислення стає найактуальнішим за часів інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових політичних, економічних та інших обставин, без ефективного розв'язання проблем, значна частина яких не передбачувана. У цьому сенсі життєва необхідність розвитку критичного мислення як ключового завдання для вітчизняної освітньої системи зрозуміла. Тільки формуючи громадянське суспільство, що складається з компетентних громадян з розвиненим критичним мисленням, наша держава може розвиватись відповідно до вимог світового інформаційного суспільства та просуватись далі у напрямі демократії. Цієї мети можна досягнути лише за умови запровадження технології розвитку критичного мислення послідовно і системно на кожному уроці з будь якого предмета, на основі глибокого осмислення сутності відповідних форм, методів і засобів навчання.

Найважливішим засобом навчання учнів продовжує залишатись підручник. Тому необхідним є перегляд теорії і практики створення сучасної навчальної книги з точки зору реалізації в ньому вимог технології розвитку критичного мислення.

Аналіз останніх досліджень. Теоретико-методичні засади сучасного підручника є предметом постійної уваги значної кількості науковців. Аналіз досліджень (Буринська, 2003; Топузов, 2012; Топузов, Вяткіна, 2016; Кодлюк, 2014; Малієнко, 2016; Томчук, 2011), свідчить, що педагоги, переважно, акцентують увагу на загальних положеннях теорії підручника, необхідності врахування авторами змін, що відбуваються в освіті, насамперед в її змісті, аналізують функції та дидактичні й методичні засади створення підручників. На основі виявлених тенденцій формуються рекомендації новим авторам навчальних книг і їх користувачам – учителям.

Більшість дослідників сьогодні погоджуються з тим, що підручник – це комплексна модель освітнього процесу, яка відображає його цілі, принципи, зміст, технологію. При цьому підручник дозволяє проєктувати реалізацію освітнього процесу і передбачати його результати у відповідності до стандарту освіти. Деякі дослідження останніх років присвячені особливостям проєктування і розробки підручників з інтегрованих курсів, які поширились з переходом до Нової української школи (Засекіна, 2018; Гринюк, 2016; Головка, 2023). У наших попередніх працях висвітлено теоретичні підходи до створення компетентісно орієнтованих підручників з історії та громадянської освіти (Пометун, Гупан, 2014), зокрема й інтегрованих (Пометун, Гупан, 2021).

Зауважимо також, що достатньо дослідженими у зарубіжній і вітчизняній педагогіці є теоретичні положення щодо розвитку критичного мислення як педагогічного

феномена, що детально висвітлено у нашій статті (Пометун, 2018). Деякі напрацювання щодо особливостей підручника з історії, орієнтованого на розвиток критичного мислення учнів, що спираються на ці положення, застосовувались нами у розробці попередніх підручників (Пометун, Гупан, 2018, 2021). Водночас завдання розбудови підручника з інтегрованого курсу, що спрямований на розвиток компетентностей і наскрізних умінь учнів, поки не досліджені на матеріалі різних освітніх галузей, зокрема громадянської й історичної. Очевидно, що новий тип навчальної книги вимагає й відповідного удосконалення теорії підручника з урахуванням напрацювань останнього часу.

Цілі статті: охарактеризувати основні елементи методичного апарату підручника з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство», що забезпечують розвиток критичного мислення учнів 5–6 класів, виявити потенціал педагогічних інструментів технології розвитку критичного мислення учнів у проектуванні підручника з інтегрованого курсу.

Методи дослідження. Авторами застосовані: теоретичний аналіз, порівняння, класифікація положень теорії підручникотворення та технології розвитку критичного мислення учнів; узагальнення досвіду практичного використання підручника з курсу «Досліджуємо історію і суспільство у шкільному навчанні; синтезу – поєднання теоретичних положень з практикою створення підручника з інтегрованого курсу; систематизації – для виявлення шляхів запровадження технології розвитку критичного мислення в текстові та позатекстові елементи методичного апарату сучасного підручника базової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. У наших попередніх дослідженнях (Пометун, 2018) визначено, що критичне мислення з педагогічної точки зору є складним, багатовимірним і багаторівневим явищем. Можна стверджувати, що під критичним мисленням розуміють особливий тип, спосіб мислення, який поєднує:

- процеси аналізу, синтезування й обґрунтованої оцінки достовірності/цінності інформації;
- здатність людини визначати проблеми, знаходити їх причини і передбачати наслідки, формулювати альтернативні гіпотези їх розв'язання;
- генерувати чи змінювати свою позицію на основі фактів й аргументів;
- приймати зважені рішення – чому довіряти та що робити далі.

Іншими словами, критичне мислення – це, по суті, набір розумових стратегій і операцій, опанування яким передбачає вільне використання людиною мисленнєвих операцій високого рівня, що застосовуються для формулювання обґрунтованих висновків і оцінок та прийняття рішень (Paul, 1990). Саме такий підхід до сутності критичного мислення як наскрізного уміння закладений у керівних документах останніх років (Нова українська школа, 2017; Державний стандарт, 2020), що виступають орієнтирами зокрема і для розробки сучасних засобів навчання.

Розвиток цього особистісного утворення в учнів у процесі навчання потребує забезпечення освітнього процесу підручниками, орієнтованими на розв'язання цієї проблеми. Така навчальна книга має допомагати учням не лише дізнаватись чогось нового, а й постійно задумуватись над тим, чого вони дізнались, стимулювати до висунання

і перевірки нових ідей, порівняння власних ідей з тими, що були відомі раніше або викладені в джерелах інформації, активного обговорення того, що вони навчаються. Вона має надавати учням змогу самостійного дослідження, конструювання ними у процесі активної пізнавальної діяльності та інтерактивної взаємодії на уроці власних знань, умов, ставлень і смислів.

Основою структурування і викладу змісту і побудови методичного апарату підручника має стати спеціальна модель навчання з кількох етапів (Пометун, Гупан, 2021, с. 35–51):

- колективне визначення того, що учні вже знають з конкретної теми та чого їм належить навчитись, питань, на які потрібно знайти відповіді;
- пошук і виявлення учнями за допомогою вчителя достовірних фактів, існуючих теорій і розгляду варіантів розв'язання проблем, що досліджуються. Ця інформація стає основою для заснованого на фактах її осмислення;
- порівняння набутої інформації з тими знаннями, уявленнями, ставленнями, що існували в учнів раніше, зокрема виявляються і упередження, і забобони як окремого учня, так і інших учнів, а іноді і фахівців, виробляється основа для власного судження і подальшої роботи;
- формулювання неупередженої самостійно виробленої позиції учня щодо явищ, які розглядалися і питань, що вирішувалось.

Тому розвинені нами раніше положення теорії підручника (Пометун, Гупан, 2021, с. 188–196) базуються на тому, що підручник, орієнтований на критичне мислення, повинен передбачати розбудову вчителем описаної моделі навчання, де забезпечується неупереджене самостійне дослідження учнями об'єкта або проблеми, що вивчається шляхом постійного поєднання індивідуальної роботи учнів з інтерактивною взаємодією, діалогом і полілогом як необхідними умовами для такого мислення.

Для забезпечення такої моделі навчання необхідно передбачити у підручнику можливість застосування педагогічних інструментів розвитку критичного мислення. У відповідній технології серед таких інструментів є запитання різних рівнів, пізнавальні завдання та спеціальні стратегії/ методи організації активної пізнавальної діяльності учнів.

Зупинимось коротко на кожному з цих інструментів. Насамперед можна з упевненістю сказати, що важлива роль у мисленні належить запитанням. Відповідаючи на запитання, учні аналізують і інтерпретують інформацію, висувають ідеї, будують гіпотези, відстоюють власну точку зору. Запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності.

Застосування запитань для розв'язання дидактичних завдань потребує їх класифікації. Найбільш простим, і одночасно, найбільш загальним підходом до дидактичної класифікації запитань є розподіл їх на закриті і відкриті. Закриті запитання потребують короткої відповіді або відтворення інформації попереднього тексту (вже наявних в учнів знань чи уявлень), а відкритим вважається запитання, яке передбачає багато «правильних» відповідей (зокрема й таких, що суперечать одна одній). Вони спонукають учнів розмірковувати над складними проблемами, що найчастіше не мають єдиного «правильного» розв'язання, та обговорювати їх. Безумовно це найкращим

чином сприяє розвитку мислення й інших пізнавальних здібностей учнів (Пометун, Гупан, 2021, с. 385–393).

Водночас критичне мислення передбачає і системне формування в учнів розумових операцій високого порядку: аналізу, синтезу і оцінки, застосування яких можна також забезпечити постановкою відповідних запитань. Основою для визначення таких операцій більшість педагогів, які працюють над питаннями розвитку критичного мислення учнів, вважають такий інструмент як таксономія навчальних цілей і результатів Б. Блума (Bloom, Krathwohl, 1956). На основі таксономії мають розроблятися запитання, що стимулюють мисленнєву діяльність учнів на рівні аналізу, синтезу і оцінки.

Використання таксономії Б. Блума передбачає і формулювання пізнавальних завдань, що забезпечують пізнавальну діяльність учнів скеровану як на запам'ятовування фактів, так і на їхнє застосування для розв'язання проблем, аналіз, синтез і обґрунтування думок на основі опрацювання будь-якого джерела історичної інформації: авторського тексту, відео, документу чи фотографії. Можливо також планування низки комплексних завдань для навчання критичного мислення, наприклад, навчальних проєктів, що спрямовані на самостійне опрацювання учнями значної події чи явища на основі спланованих ними кроків. Такі завдання розробляються за допомогою спеціальних дієслів, що «програмують» мисленнєву діяльність учнів (Пометун, Гупан, 2019, с. 56).

Розвитку критичного мислення учнів серйозно сприяє також виконання ними спеціальних завдань на формування і застосування мисленнєвих операцій, які засновані на так званих стратегіях технології «Розвиток критичного мислення через читання та письмо», (Reading and Writing for Critical Thinking), розробленої в середині 1990-х років американськими викладачами (Дженні Д. Стілл, Кертіс С. Мередіт, Чарльз Темпл і Скотт Уолтер). Вона поширювалась в Україні наприкінці 1990-х на початку 2000-х років під назвою ЧКПМ (Кроуфорд, 2006). У нашому досвіді у підручниках з історії вже виправдали себе такі прийоми і методи як «Діаграма Венна», «Бортовий журнал», таблиця «Знаємо – Хочемо дізнатися – Дізналися», «Кластер», «метод опорних слів», «порівняльна таблиця», «Товсті» та «тонкі» запитання», «Читання з маркуванням тексту», різні види дискусій та обговорень у парах і малих групах тощо, застосування яких передбачено завданнями підручника.

Особливістю технології критичного мислення є й спеціальна структура уроку, що є обов'язковою, алгоритмічною, повторюваною. Основними етапами уроку в цій технології є вступна, основна та підсумкова частини з відповідними завданнями і організацією діяльності учнів. Така структура уроку визначає принципи побудови пізнавальних завдань і порядок їх розташування у підручнику, оскільки навчальна книга має певною мірою моделювати структуру уроку (організації навчально-пізнавальної діяльності в межах уроку). На цій основі вчитель планує урок, який відповідає психолого-педагогічним закономірностям опанування змістом освіти, а підручник має містити систему відповідних різних за дидактичною метою завдань для послідовного їх виконання протягом уроку (Пометун, Гупан, 2021, с. 65–80).

Отже, на основі цих положень теорії розвитку критичного мислення учнів у навчанні, у підручнику мають бути запропоновані завдання:

- для актуалізації наявних в учнів знань або уявлень (*пригадайте, що ви про це знаєте; де і коли ви натрапляли на такі явища (стикалися з такими явищами); що вам відомо про цю подію; що таке...; як називається... тощо*);
- для мотивації навчальної діяльності (*уявіть собі...; як ви думаєте, як будуть розвиватись події...; на які запитання ви б хотіли знайти відповіді тощо*);
- для осмислення нової інформації і конструювання нових знань і смислів (*як ви розумієте; якими словами ви би це назвали; на основі інформації складіть схему, таблицю; визначте головне, основні риси, причини і наслідки тощо*)
- для узагальнення, систематизації і рефлексії (*визначте складові, зв'язки, тенденції, зробіть висновки, з'ясуйте значення, висловіть ставлення тощо*). Ці завдання розташовуються у підручнику у послідовності, яку визначає вищеописана структура уроку з розвитку критичного мислення.

Отже, для забезпечення системної роботи вчителя і учнів над формуванням і розвитком критичного мислення необхідними є: постановка і опрацювання запитання різних типів, виконання учнями спеціальних пізнавальних завдань, сформульованих з урахуванням мисленнєвих операцій (зокрема вищого рівня), які потрібні для їхнього розв'язання, запровадження спеціальних стратегій/технік, які фокусуються на активізації мислення учнів. Усі ці інструменти були використані нами у розробці інноваційних підручників з інтегрованого курсу з історії та громадянської освіти «Досліджуємо історію і суспільство» для 5 і 6 класів (Пометун, Малієнко, Ремех, 2022; Пометун, Ремех, 2023).

Методичний апарат підручників є ідентичним і структурований за рубриками «Обговоріть у класі» (містить запитання для фронтального обговорення), «Досліди» (запитання і завдання для колективної чи індивідуальної роботи з осмислення матеріалу уроку, «Поміркуйте» (завдання для спрямованого, осмисленого читання тексту підручника, «Перевір себе» (запитання різних типів для узагальнення і систематизації опрацьованого на уроці матеріалу).

Розглянемо, як в цих рубриках, які розміщуються у підручнику відповідно до триетапної структури уроку, використовуються названі вище інструменти розвитку критичного мислення учнів. Почнемо із використання в підручнику різних типів запитань. Очевидно, що повністю закриті запитання мають дещо обмежені можливості для використання у підручнику. Вони можуть вміщуватись лише наприкінці теми чи розділу для перевірки механічного запам'ятовування учнями обов'язкових дат чи термінів, прізвищ, назв тощо.

Так, у підручниках «Досліджуємо історію і суспільство» кожен параграф завершується спеціальною рубрикою «Перевір себе», що містить дві частини, перша з яких – закриті запитання, що відтворюють матеріал уроку, друга – це відкриті запитання – для осмислення і узагальнення вивченого на уроці матеріалу.

Наприклад, до закритих запитань для перевірки знань у підручниках відносяться запитання: «Що називають родовою общиною? Як розподілялись обов'язки між представниками роду? Хто такі старійшини? Як виникли племена і хто їх очолював? або «Що називають релігійними віруваннями? Які форми релігійних вірувань існували за

первісності? Про що можна дізнатися з творів первісного мистецтва? Які матеріали використовували митці часів первісності?»

Частково закриті запитання застосовуються для актуалізації знань і уявлень учнів на початку опанування певної теми, спрямованого читання тексту, виявлення чи уточнення деталей тих чи інших зображень. Наприклад, кожен параграф підручника починається спеціальним запитанням під рубрикою «Обговоріть у класі», що передбачає колективне «згадування» учнями вже відомого для них інформації: *«Що таке суспільні відносини? Чому із розвитком людства вони зазнавали змін? Як на це впливали зміни в господарюванні, поява нових занять та вдосконалення знарядь праці?»*

Перед кожним фрагментом авторського тексту під рубрикою «Поміркуйте» вміщені запитання, над якими учні мають працювати під час читання тексту. Під цією рубрикою поєднуються як закриті, так і відкриті запитання, як ось *«Які були найважливіші здобутки людства у спільній праці за доби первісності? Чому відбулися великі суспільні розподіли праці?»* або *«Чому відбувся перехід від родової общини до сусідської?»* або запитання до карти *«Де знаходився Стародавній Єгипет? Які особливості його території? Чому люди селилися в дельті Нілу чи поблизу неї? Як, на твою думку, природні умови впливали на спосіб життя людей?»*.

Відкриті запитання мають у підручнику більш широкий спектр застосування. На початку параграфів такі запитання використані для мотивації уваги і інтересу учнів до нової теми, наприклад: *«Про що, на вашу думку, йтиметься в параграфі «Як були організовані суспільство і влада в Стародавньому Єгипті»? Які з наведених термінів будуть використані й чому: «відносини», «знать», «клімат», «селяни», «правитель», «зрошення», «дельта», «державна», «шадуф»? Які ще поняття можуть знадобитись у цій темі?»*.

У рубриці «Перевір себе» відкриті запитання розраховані за своєю складністю на більш підготовлених учнів, наприклад: *Як минуле виявляється у нашому житті сьогодні? Чому давній мислитель Цицерон назвав історію вчителькою життя? Як історичні карти допомагають дослідити історію? Чому для людини важливо вміти розрізняти факти і думки у джерелі інформації? У яких життєвих ситуаціях знадобиться це вміння? та ін.*

Відкриті запитання складають більшість запитань під рубрикою «Досліди». Вони зазвичай допускають багато версій для відповіді, що «провокує» обговорення питання учнями в групах або у загальному колі. Вони є досить складними, спираються на джерела і подаються в певній системі, зазвичай по 3–4 запитання. Це такі запитання як ось: *«Чому Закони було викарбовано на кам'яній стелі? Навіщо було зроблено малюнок у верхній частині стели? Чому, на твою думку, стелу розміщували на центральній площі міста, де відбувався суд?»* або *Розглянь дві світлини Золотих воріт. Яку інформацію можна отримати з кожної з них? Яку світлину, на твою думку, досліджуватиме історик і чому?*

Використано у підручнику і запитання нижчих і вищих рівнів, що відповідають таксономії Б. Блума. такі запитання зібрані в рубриці «Досліди» і «Перевір себе», бо їхнє розв'язання передбачає попереднє опанування учнями історичних або громадянсько-назавчих знань. В основному такий підхід передбачає постановку низки запитань від

нижчого рівня до вищого до певного тексту чи візуального джерела. Ось наприклад, якою є система запитань до документу «Закони Ману» в темі «Стародавня Індія»: *Які верстви населення згадуються у тексті? Яких сфер життя стосуються закони? Які покарання пропонує закон і за які злочини? Чи однакові покарання призначені за однаковій злочини для різних верств населення? Чи були закони справедливими? Чому? Чи могли вони бути іншими в цьому суспільстві? У чому важливість законів? Яка зі статей вразила тебе найбільше? Чому?*

Такий інструмент, як пізнавальне завдання, за формою є складнішим за запитання, бо завдання містить і запитання, і спосіб пошуку відповідей на запитання або спосіб виконання певних предметних чи мисленневих дій: проаналізуй, створи, визнач та ін., які виконуються на основі джерел: карти, текстів, фотографій тощо. У підручниках ці завдання вміщено так само, як і запитання в різних рубриках. Основним типом завдань є завдання для осмислення нового матеріалу в рубриках «Досліди» та «Перевір себе». Відповідно, у цих рубриках переважно використовуються завдання різного рівня від розуміння до створення, приклади яких подано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Рівень завдання (за Б. Блумом)	Зміст завдань у підручнику 5 класу	Зміст завдань у підручнику 6 класу
Розуміння	Обери з переліку джерел первинні та вторинні і заповни таблицю.	Розглянь ілюстрацію. Висунь припущення, які дії і навіщо здійснюють люди. Як пов'язана ця ілюстрація з темою уроку?
Застосування	Розглянь світлини Одеського морського порту. Чи зроблені вони в один і той самий час? Чому ти так вважаєш? Про що можна дізнатися з цих світлин?	Знайди зображення скверу в інтернет-джерелах. Напиши листівку-запрошення для його відвідування.
Аналіз	Чим подібні і чим відрізняються наведені джерела? Які з них найдавніші?	На основі проведеного аналізу тексту припусти, яким заняттям давньоіндійського населення сприяли природно-географічні умови Індії.
Створення	Назви декілька слів, які відображають історію твого краю. Обґрунтуй свій вибір.	На основі ілюстрацій сформулюй висновки про спосіб життя трипільських жінок (зовнішність, одяг, убрання, заняття тощо).
Оцінка	Чому в сучасному інформаційному світі книга не втрачає свого значення?	Обери одне з висловлювань давньокитайського мудреця Конфуція, з яким ти погоджуєшся, обґрунтуй свої думки.

У підручниках використовується і певна кількість спеціальних стратегій розвитку критичного мислення, наприклад «бортовий журнал», «діаграма Венна», «кластер», «незакінчене речення», «обговорення в загальному колі», «читання з маркуванням», «концептуальні таблиці» та ін. Однак вони не мають значного поширення, залишаючи вибор форм (способу) організації діяльності учнів, на розсуд вчителя.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що підручники з інтегрованого курсу «Досліджуючи історію і суспільство» для 5 і 6-го класів за структурою, викладом інформації і побудовою методичного апарата орієнтовані на розвиток критичного мислення учнів.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Підсумовуючи зазначимо, що проблема проектування сучасного підручника з історії, орієнтованого на розвиток критичного мислення учнів, видається достатньо складною та багатогранною. У її розв'язанні необхідно виходити з наявних у сучасній методиці історії підходів до відбору і структурування навчального змісту у підручнику для 5–6 класів, видів активностей учнів і відповідних типів пізнавальних завдань, особливостей організації уроку історії у контексті вимог компетентнісного навчання. Окрім того потрібно урахувувати всі аспекти запровадження технології розвитку критичного мислення.

Аналіз і узагальнення досвіду розробки підручника з інтегрованого курсу «Досліджуємо історію і суспільство» дає можливість стверджувати, що компетентнісно орієнтована концепція навчальної книги уможливіє імплементацію технології розвитку критичного мислення учнів у структуру навчальної книги, її текстові та позатекстові елементи, зокрема педагогічні інструменти розвитку критичного мислення у навчанні: запитання, пізнавальні завдання і спеціальні стратегії можуть стати складником моделі сучасного підручника. Така імплементація збагачує методичний апарат підручника, допомагає вчителю різноманітно та ефективно організувати активне навчання учнів, свідомо відстежувати зростання критичного мислення учнів і системно підвищувати якість освітнього процесу.

Водночас очевидним є і той факт, що більшість підручників, виданих у межах реалізації Державного стандарту базової середньої освіти, не містять у методичному апараті подібних підходів і потенціалу. Не завжди і вчителі готові до запровадження ефективної методики роботи з навчальною книгою такого типу. Така орієнтація підручника поки що не є серед критеріїв оцінки якості навчальної книги.

Основними напрямками подальших досліджень має бути аналіз запровадження технології розвитку критичного мислення у підручники з різних предметів/освітніх галузей для учнів різних вікових груп. Важливим є розробка методичних засад і рекомендацій щодо практики роботи вчителя зі складним варіантом сучасної навчальної книги, яка має багатозадачний потенціал використання і результативності. Нарешті необхідними є і спеціальні дослідження шляхів покращення сучасного вітчизняного підручника з погляду розвитку критичного мислення учнів і відповідних критеріїв відбору підручників під час конкурсів.

Використані джерела

- Буринська, Н. М. (2003). Особистісно зорієнтоване навчання як провідна дидактична функція сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 4, 7–10.
- Головко, М. В. (2018). Підручник як основа методичної системи компетентісно орієнтованого навчання фізики в гімназії. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 20, 62–74. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/211>
- Гринюк, О. С. (2016). Шкільний підручник з природознавства як засіб інтеграції знань та формування дослідницьких умінь старшокласників. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 16, 92–99.
- Державний стандарт базової середньої освіти (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886
- Засєкіна, Т. М. (2018). До концепції підручника інтегрованого курсу «Природничі науки». *Проблеми сучасного підручника*. 20, 111–126. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2018_20_12
- Кодлюк, Я. П. (2014). Концептуальні основи побудови підручника для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 14, 284–292. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_34
- Кроуфорд, А. (2006) *Технології розвитку критичного мислення учнів*. Київ: Пляєди.
- Малієнко, Ю. Б. (2016). Формування історичної компетентності засобами підручника з історії середніх віків. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 16, 203–212.
- Нова українська школа. (2017). Концептуальні засади реформування середньої школи. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf>
- Пометун, О., Малієнко, Ю., Ремех, Т. (2022). Досліджуємо історію і суспільство. Підручник інтегрованого курсу для 5 класу закладів заг.сер.освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта». https://pidruchnyk.com.ua/1675-_doslid_istoriyi_pometun.html
- Пометун, О., Ремех, Т. (2023) Досліджуємо історію і суспільство. Підручник інтегрованого курсу для 6 класу закладів заг.сер.освіти. Київ: Видавничий дім «Освіта».
- Пометун, О.І., Гупан, Н.М. (2021а). Відкриті та закриті питання розвитку критичного мислення учнів на уроках історії. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Теорія і практика науки: ключові аспекти» (19–20.02.2021, Рим, Італія)*, 42, 385–393. <https://lib.iitta.gov.ua/724335/>
- Пометун, О.І., Гупан, Н.М. (2021b). Методика розвитку критичного мислення ліцеїстів на уроках історії: посібник. Київ: КОНВІ ПРІНТ. <https://lib.iitta.gov.ua/729252/>
- Пометун, О. І., Гупан, Н.М. (2014). Проектування шкільного підручника: вимоги і проблеми. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. 14, 564–573.
- Пометун, О. І., Гупан, Н.М. (2021с). Розробка підручника з інтегрованого курсу історії та громадянства навчання для 5 класу. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. 27, 182–194. <https://lib.iitta.gov.ua/729478/>
- Пометун, О.І., Гупан, Н.М. (2019). Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. *Український педагогічний журнал*, 3, 50–57. <https://lib.iitta.gov.ua/717917/>
- Пометун, О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*, 2, 89–98.
- Томчук, М. (2011). Методологічні засади створення сучасного шкільного підручника. *Психологія і суспільство*. 4, 124–128.

- Топузов, О. М. (2012). Роль і місце підручника в реалізації компетентнісного підходу до навчання. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 12, 241–247.
- Топузов, О.М., Вяткіна, О.Б. (ред). (2016). Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи електронних версій проєктів підручників для учнів 8 класу загальноосвітніх навчальних закладів. Київ: Педагогічна думка, 5–15.
- Bloom B. S. and Krathwohl D. R. (1956) Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. NY, NY: Longmans, Green.
- Paul, Richard W. (1990) Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.

References

- Burynska, N. M. (2003). Osobystisno zorientovane navchannia yak providna dydaktychna funktsiia suchasnoho pidruchnyka. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*, 4, 7–10. (in Ukrainian).
- Holovko, M. V. (2018). Pidruchnyk yak osnova metodychnoi systemy kompetentnisno oriientovano-ho navchannia fizyky v himnazii. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*, 20, 62–74. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/211> (in Ukrainian).
- Hryniuk, O. S. (2016). Shkilnyi pidruchnyk z pryrodoznavstva yak zasib intehratsii znan ta formuvannia doslidnytskykh umin starshoklasnykiv. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*, 16, 92–99. (in Ukrainian).
- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity (2020). Postanova KМУ № 898 vid 30.09.2020 roku. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886 (in Ukrainian).
- Zasiekina, T. M. (2018). Do kontseptsii pidruchnyka intehrovano-ho kursu «Pryrodnychi nauky». *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 20, 111–126. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2018_20_12 (in Ukrainian).
- Kodliuk, Ya. P. (2014). Kontseptualni osnovy pobudovy pidruchnyka dlia pochatkovoi shkoly. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*, 14, 284–292. http://nbuv.gov.ua/UJRN/psp_2014_14_34 (in Ukrainian).
- Krouford, A. (2006) *Tekhnologii rozvytku krytychnoho myslennia uchniv*. Kyiv: Pleiady. (in Ukrainian).
- Maliienko, Yu. B. (2016). Formuvannia istorichnoi kompetentnosti zasobamy pidruchnyka z istorii serednikh vikiv. *Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats*, 16, 203–212. (in Ukrainian).
- Nova ukrainska shkola. (2017). Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainskashkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
- Pometun, O., Maliienko, Yu., Remekh, T. (2022). Doslidzhuiemo istoriiu i suspilstvo. *Pidruchnyk intehrovano-ho kursu dlia 5 klasu zakladiv zah.ser.osvity*. Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita». https://pidruchnyk.com.ua/1675-_doslid_istoriyi_pometun.html (in Ukrainian).
- Pometun, O., Remekh, T. (2023) *Doslidzhuiemo istoriiu i suspilstvo. Pidruchnyk intehrovano-ho kursu dlia 6 klasu zakladiv zah.ser.osvity*. Kyiv: Vydavnychiy dim «Osvita». (in Ukrainian).
- Pometun, O.I., Hupan, N.M. (2021a). Vidkryti ta zakryti pytannia rozvytku krytychnoho myslennia uchniv na urokakh istorii. *Materialy I Mizhnarodnoi nauko-ho-praktychnoi konferentsii «Teoriia i praktyka nauky: kliuchovi aspekty» (19–20.02.2021, Rym, Italiia)*, 42, 385–393. <https://lib.iitta.gov.ua/724335/> (in Ukrainian).

- Pometun, O.I., Hupan, N.M. (2021b). *Metodyka rozvytku krytychnoho myslennia litseistiv na urokakh istorii: posibnyk*. Kyiv: KONVI PRINT. <https://lib.iitta.gov.ua/729252/> (in Ukrainian).
- Pometun, O. I., Hupan, N.M. (2014). *Proektuvannia shkilnoho pidruchnyka: vymohy i problemy. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. 14, 564–573.* (in Ukrainian).
- Pometun, O. I., Hupan, N.M. (2021s). *Rozrobka pidruchnyka z integrovanoho kursu istorii ta hromadianstva navchannia dlia 5 klasu. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. 27, 182–194.* <https://lib.iitta.gov.ua/729478/> (in Ukrainian).
- Pometun, O.I., Hupan, N.M. (2019). *Taksonomiia B. Bluma i rozvytok krytychnoho myslennia shkoliariv na urokakh istorii. Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal, 3, 50–57.* <https://lib.iitta.gov.ua/717917/> (in Ukrainian).
- Pometun, O. I. (2018). *Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen. Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal, 2, 89–98.* (in Ukrainian).
- Tomchuk, M. (2011). *Metodolohichni zasady stvorennia suchasnoho shkilnoho pidruchnyka. Psykholohiia i suspilstvo. 4, 124–128.* (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M. (2012). *Rol i mistse pidruchnyka v realizatsii kompetentnisnoho pidkholodu do navchannia. Problemy suchasnoho pidruchnyka: zb. nauk. prats. 12, 241–247.* (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M., Viatkina, O.B. (red). (2016). *Ekspertyza shkilnykh pidruchnykiv: instruktyvno-metodychni materialy dlia ekspertyzy elektronnykh versii proektiv pidruchnykiv dlia uchniv 8 klasu zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv.* Kyiv: Pedahohichna dumka, 5–15. (in Ukrainian).
- Bloom B. S. and Krathwohl D. R. (1956) *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain.* NY, NY: Longmans, Green. (in English).
- Paul, Richard W. (1990) *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World.* Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University. (in English).

Olena Pometun, DSc in Pedagogy, Senior Researcher, Deputy Director for Research Work, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Nestor Gupan, DSc in Pedagogy, Senior Researcher, Deputy Director for Research Work, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

TEXTBOOK FOR THE INTEGRATED COURSE "EXPLORING HISTORY AND SOCIETY" AS A METHOD FOR DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN 6TH AND 5TH GRADE STUDENTS

This article addresses the issue of designing a modern history textbook aimed at fostering the development of critical thinking in students. It is noted that the solution to this problem should consider existing approaches in contemporary methodology history for selecting and structuring educational content for 5–6 grade textbooks, types of student activities, corresponding cognitive tasks, and the organization of history lessons within the context of competency-based education. On the other hand, all aspects of implementing critical thinking development

technology must be considered. The analysis and synthesis of experience in developing a textbook for the integrated course “Exploring History and Society” confirms that a competency-oriented concept of the textbook allows for the incorporation of critical thinking development technology into the textbook’s structure.

The text defines the essence and basic components of the pedagogical technology for developing critical thinking. It characterizes the tools for fostering critical thinking in education used by teachers, including the formulation of questions of various types and levels by both teachers and students (and answers to them) regarding various sources of information: textual, visual, and verbal. Additionally, it describes students’ resolution of cognitive tasks aimed at achieving higher-level learning outcomes (analysis, synthesis, evaluation) and special methods/strategies for developing critical thinking. The text explains how these tools work in the educational process and how their use can be projected into the textual and extra-textual elements of the textbook’s methodological apparatus.

It is demonstrated that such implementation enriches the methodological apparatus of the textbook, enabling teachers to organize students’ active learning diversely and effectively, consciously monitor the growth of students’ critical thinking, and systematically enhance the quality of the educational process.

Keywords: history and civic education, integration, textbook, critical thinking, development.