

**В.Ф.Дороз,**  
кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

## **ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ-БІЛІНГВІВ У ПРОЦЕСІ КРОС-КУЛЬТУРНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Мовна освіта національних спільнот в Україні знаходиться у стані реструктуризації. Процес змін у її системі ускладнений тим, що в країні проживають громадяни понад ста національностей, і всі вони мають забезпечені Конституцією України (стаття 53) права на навчання і виховання в душі своїх національних традицій, взаємопізнання і повагу до державної мови та мов і культур різних етнічних груп нашої країни, права на вивчення рідної мови й удосконалення її методики навчання в загальноосвітніх закладах. Як наслідок, у методиці навчання української мови як державної виникає необхідність звернення уваги на проблеми міжкультурної комунікації, однією з найважливіших складових якої є лінгвістична комунікація. Ця теза сприймається в педагогічних колективах південно-східного регіону України як щось природне й необхідне, але під час практичної її реалізації виникають значні труднощі, адже навіть за умови взаємної зацікавленості комуніканти різних культур часто недостатньо обізнані з особливостями комунікативної поведінки, характерними для іншої лінгвокультурної спільноти.

Застосування досвіду навчання української мови як державної в умовах полікультурного суспільства є актуальним завданням, що потребує нової методологічної орієнтації. Цим завданням ми обираємо крос-культурне навчання мови, яке має стати ефективнішим на основі кращих здобутків минулого та впровадження нових інтерактивних технологій, що забезпечить формування творчої особистості та стимулюватиме розвиток в учнів критичного мислення.

Мета статті зосередити увагу на осмисленні проблеми становлення культурної ідентифікації особистості й адаптації в умовах сучасного полікультурного суспільства, вихованні культури толерантних взаємовідносин через формування критичного мислення, крос-культурних знань на уроках української мови. Хочемо привернути увагу читачів до лінгводидактичного потенціалу процесу формування крос-культурної компетенції учнів національних меншин в умовах міжетнічного культурного спілкування.

Протягом останнього десятиліття у світлі процесів глобалізації в інформаційному суспільстві серед великої кількості різноманітних культурологічних парадигм особливої значущості набуває діалогічний підхід (парадигма діалогу культур), провідним принципом якого є акцентування конструктивної ролі зовнішніх імпульсів у становленні та розвитку національної духовності, що зрештою втілюється в ідеї культури як "...форми одночасного буття і спілкування людей різних –

минутих, теперішніх і майбутніх – культур, форми діалогу і взаємопородження цих культур” [2, с.38].

Ця ідея пройшла тривалу еволюцію від художньо-філософських рефлексій XIX–XX ст. (І.Гете, А.Ламартін, Л.Фейєрбах, В.Дільтей, Е.Гуссерль, К.Ясперс, М.Хайдегер, Ж.Сартр, М.Бумер, Г.Марсель, М.Данилевський, Ж.Дерріда) – через теоретичні розробки ідеологів М.Бахтіна, Ю.Лотмана, В.Біблера, починаючи із середини XX ст., – до їх широкого застосування в сучасній гуманітаристиці (В.Горський, Д.Лихачов, П.Толочко, А.Волинець, Г.Балл, С.Копилов, І.Зязюн, С.Черепанова).

Змістовий аспект цієї еволюції можна подати таким чином: спочатку в лоні світоглядного знання визріла думка про міжособистісне, суб'єкт-суб'єктне спілкування як основу людського існування в культурі (“туїзм” у Л.Фейєрбаха, “комунікація” у К.Ясперса, “буття для іншого” у Ж.Сартра, “сфера між” у М.Бубера, “любов” у Е.Фромма); згодом зазначена думка від тлумачення культури як антропологічного феномену була перенесена на соціокультурну тематику (П.Гуревич, В.Махлін, О.Махов, Л.Новикова, І.Пешков, Е.Целма) до спроби виділити окремі етапи та принципи діалогу культур у Ю.Лотмана, Д.Лихачова. Надалі проблема діалогу культур вирішувалася через постмодерне усвідомлення поняття тексту як головного носія культурних традицій – розкривалася переважно через проблему взаємодії текстів (“текст у текст” в Ю.Лотмана і текст у культурному контексті у Ж.Дарріда), що вивело діалогову парадигму на рівень кореспондування з методологічними принципами історизму, феноменології, герменевтики, деконструктивізму.

У реальному дослідницькому полі усі виділені етапи й течії не існували окремо, а перепліталися у просторі й часі, створюючи сприятливі передумови для творчого використання ділового підходу в різних галузях. Що стосується навчання мови у школі, то тут парадигма діалогу культур виявляється через “крос-культурний діалог”, який сприяє переорієнтації педагогічного процесу з механічної передачі одноманітних знань на творчу взаємодію на основі комплексних міжпредметних знань (з рідної, української та інших мов; рідної, української та інших літератур, історії тощо) у контексті гуманізації та гуманітаризації освітньо-виховних систем.

Крос-культурний діалог в освіті та споріднені з ним школа діалогу культур і культурологічно зорієнтоване навчання як лінгводидактичні вияви постмодерної традиції діалогу й напрями гуманізації освіти передбачають створення й реалізацію нової, демократизованої педагогічної системи (так званої “гуманістично орієнтованої”, “пошукової”, “евристичної” моделі учіння, що ставить за мету цілісний розвиток особистості вихованця в єдності розумового, почуттєвого й практичного начал, максимально повне розкриття її пізнавальних і творчих можливостей). Згідно з тенденціями щодо демократизації суспільних процесів крос-культурний підхід орієнтується на ідеал активного суб'єкта діяльності й спілкування (“людину культури”), формування якого має відбуватися, як вважає Г.Балл, “...цілеспрямованим включенням учасників освітнього процесу у “великі діалоги”, що розгортаються в людській культурі, будучи провідним

механізмом її розвитку” [2, с.126]. Ідеться про побудову педагогічної взаємодії, під час якої відбувається творче, критичне, евристичне, діалогічне переосмислення учнями й студентами оригінальних текстів культури. Г.Балл наголошує на тому, що “...методологія школи діалогу культур спрямована як проти догматичної авторитарної педагогіки, яка є визначальною рисою тоталітаризму, так і проти її протилежності – ідейного хаосу й еkleктивної суміші ціннісних орієнтацій” [5, с.11].

Засвоєння соціокультурного досвіду під час крос-культурного навчання мови, що має характер не залучення до надбань цивілізації як результатів культурної творчості, а співучасті у процесах творення культури, спирається на постмодерний принцип плюралізму. Це означає, що в ідеальній моделі культурологічно зорієнтованого навчання на рівноправних принципах наявності національні та світові цінності культури, репрезентовані різноманітними традиціями, стилями мислення, галузями діяльності. Вхідження індивіда до такого “діалогічно збентеженого” (термін М.Бахтіна) культурного середовища відбувається на основі “єдності онтогенетичних та філогенетичних процесів”, коли людина, яка ніби “зростає” у культурі й одночасно з культурою, акумулює у своїй свідомості як синхронні й взаємопов’язані всі духовні спектри історії (про результативність культуро-діалогічного підходу свідчать “міжвікові уроки” у школі В.Біблера).

Крос-культурність – новий спосіб світосприйняття, методологічний фундамент розвитку лінгводидактики на сучасному етапі. Крос-культурність розуміємо як взаємопроникнення та взаємовплив мовних культур, перетин спільного й відмінного.

Спинимося детальніше на технології розвитку критичного мислення під час крос-культурного навчання української мови учнів національних спільнот.

Критичне мислення є антиподом догматичному. Саме критичне мислення робить людину, якою не можна маніпулювати, яка не боїться мислити, оцінювати, порівнювати, висловлювати свою думку, поважати думку інших людей. Тому розвиток критичного мислення кожної особистості є незаперечною умовою суспільного прогресу.

У науковій думці на проблему формування критичного мислення мали великий вплив положення Л.Виготського про зону найближчого розвитку, який зазначав, що навчання будується не тільки на завершених фазах розвитку, але передусім на тих психічних функціях, які ще не дозріли і рухають уперед їх формування; ідеї розвивального навчання Д.Ельконіна і В.Давидова. Про розвиток в учнів пізнавальної діяльності, умінь заперечувати, аргументувати, відстоювати власні думки зазначали ще В.Сухомлинський і Ш.Амонашвілі.

Автори технології розвитку критичного мислення через читання і письмо брали до уваги актуальні ідеї філософів, психологів і педагогів усього світу (конструктивізм (Ж.Піаже, Л.Виготський); традиції метакогнітивного учіння (Е.Браун, І.Бек); особистісний процес досягнення свободи; особистісно зорієнтовані підходи до навчання письма й читання та кілька течій теорії й практики розвитку критичного мислення (Т.Ноель-Цигульська, Л.Калінніков, Д.Клустер, Д.Халпер, Р.Пол, Е.Бінкер, Е.Мартін, К.Адамсон та ін.).

У філософії під критичним мисленням розуміють уміння логічно мислити та аргументувати, аналітично дискутувати та правильно висловлювати думку. У педагогічній літературі критичність розглядається як усвідомлений контроль за ходом інтелектуальної діяльності, у процесі якої відбувається оцінювання роботи, думок, вироблених гіпотез, шляхів їх доведення тощо. Таким чином, критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших, сприяє розвитку такої особистісної риси, як креативність, і формує творче мислення, творчу особистість.

Проблема критичного мислення є складною та варіативною у розв'язанні, акумулює в собі наукові знання різних напрямів. Так, виявлено, що до інтерпретації психологічної сутності поняття “критичне мислення” вчені підходять по-різному. Найхарактернішим напрямом дослідження в цьому плані є виділення критичності лише як окремої індивідуальної ознаки мислення особистості (П.Блонський). Науковці В.Крутецький, Б.Теплов виділяють поняття “критичність розуму” як певну якість пізнавальної діяльності особистості.

На сьогодні науковці чітко виокремлюють таку категорію мислення як “критичне мислення”. Серед дефініцій цього поняття виділяють дві групи: 1. “Локальні” дослідження, що акцентують увагу на вдосконаленні самого процесу мислення (Т.Воропай, Р.Пауль, В.Ружжиєро, О.Тягло та ін.); 2. Дослідження, що передбачають визначення системного напрямку, який підкреслює регулятивно-моральні аспекти мислительної діяльності (С.Заір-Бек, Д.Рассел, Д.Халперн, Дж.Чаффа та ін.).

Для впровадження технології розвитку критичного мислення в крос-культурне навчання учнів національних спільнот української мови ми розглядаємо критичне мислення як чинник розвитку особистості, тобто суб'єкта людських стосунків і свідомої самодіяльності, що має усвідомлену та стійку систему ставлення до себе й довкілля. Формування критичного мислення в нашому випадку виступає як спосіб розвитку, де останнє – показник розвиненості суб'єктності.

На підставі аналізу філософської та психологічної та педагогічної літератури ми дійшли висновку, що формування критичного мислення гальмується складним комплексом об'єктивних і суб'єктивних чинників. Серед них здатність сприймати інформацію в результаті етнічних, національно-культурних стереотипів і здатність людини до конформізму і негативізму.

Ф.Бацевич зазначає, що “стереотип етнічний – це відносно стійкі, схематизовані уявлення, судження, емоційно-забарвлені оцінки щодо моральних, розумових, фізичних тощо якостей, характерних для представників різних етнічних спільнот”, а “...стереотип національно-культурний – схематизований і певною мірою однобічний образ явища, людини, речі тощо, приписуваний останнім риси аксіологічного характеру, яка вважається типовою для всього класу денотатів; суб'єктивне поняття поточного мислення і мовлення, яке є невід'ємною складовою мовної картини світу певного етносу і засвоєння у процесі соціалізації особистості, оволодіння нею етнічною мовою і культурою” [1, с.165-166].

У змісті етнічного стереотипу можуть бути наявні приписи до дій стосовно представників певного етносу і, на думку Ф.Бацевича, вони бувають двох типів: автостереотипи і гетеростереотипи. Автостереотипи відображають те, що думають люди про себе, а гетеростереотипи – те, що стосується іншого народу, і саме вони майже завжди критичніші, аніж попередні. Наприклад, те, що у свого народу вважається проявом ощадливості, в іншого – народу – проявом жадібності. Люди сприймають етнокультурні стереотипи як зразки, яким необхідно відповідати. В основі формування етнічної свідомості та культури в ролі регуляторів поведінки особистості виступає як уроджені, так і набуті у процесі соціалізації фактори – культурні стереотипи, які засвоюються з того моменту, як тільки людина починає ідентифікувати себе з певним етносом, культурою й усвідомлювати себе їх елементом. Національно-культурні стереотипи відкладаються у свідомості носія певної національної лінгвокультурної спільноти у вигляді соціокультурно маркованих одиниць, які реалізуються у спілкуванні як нормативно локальна асоціація до стандартної у межах певної ситуації спілкування.

Конформізм і негативізм – способи реагування особистості на нав'язування соціальному оточенню норм і цінностей. На думку С.Гончаренка [4, с.176], конформізм – пристосовницьке прийняття готових стандартів у поведінці, а негативізм – однобічно заперечливе, вороже ставлення до загальноприйнятих у певній соціальній спільноті норм і правил. Конформізм і негативізм як риси поведінки не є природженими, а формуються у процесі виховання й соціального спілкування.

Акцентуючи увагу на впровадженні технології розвитку критичного мислення в крос-культурне навчання української мови учнів національних спільнот, ми обрали теорії, спільні за певним ідеалом: учні повинні вміти співпрацювати з іншими громадянами України, а також поважати людей різного походження й національності; вміти проявляти ініціативу; відстоювати власні принципи й одночасно не бути байдужими до духовних цінностей інших національностей. Для цього, на нашу думку, навчання обов'язково має бути активним, комунікативним, ціннісним, мати зв'язок із реальним життям.

Із розуміння системи як багатокомпонентного явища можна зробити висновок, що для створення окремої системи формування критичного мислення в умовах крос-культурного навчання учнів національних спільнот української мови спершу необхідно визначити ті компоненти, які входять до її складу. Системотвірним компонентом формування критичного мислення є мета, суть якої зводиться до формування вміння критично мислити та екстраполювати ці вміння на подальші процеси життєдіяльності учнів-білінгвів у полікультурному й полімовному суспільстві. Завдання формування критичного мислення відрізняються залежно від віку учнів, рівня обізнаності та попереднього досвіду. Для учнів загальноосвітніх навчальних закладів посильними будуть такі завдання:

- засвоєння знань про закони і методи критичного мислення, про основи критичності і самокритичності;
- оволодіння гіпотетико-дидуктивною логікою мислення з елементами критичності;

- розвиток умінь розуміти процедури критичного мислення: пояснення і передбачення, обґрунтування і заперечення, доведення, аргументація, оцінка й самооцінка;
- формування системи умінь мислити критично під час спеціально організованих навчальних ситуацій;
- формування умінь виявляти логічні помилки критичної оцінки явищ, поведінки;
- навчання застосовувати вміння логічно, критично мислити в практичній діяльності суспільного життя.

Учні старших класів, маючи вже різнобічний запас знань і певний соціальний досвід, здатні засвоювати інтегративні крос-культурні знання і вміння, які трансформуються в компетенції за наявності мотиваційних настанов і позитивного ставлення до активної діяльності. Технологія формування критичного мислення у процесі крос-культурного навчання української мови передбачає принципи, які базуються на відмінних від інших видів мислительної діяльності особливостях мислити критично. Це: 1) інформативність навчального та практичного матеріалу для використання аргументів, доведення або заперечення, обґрунтованих на конкретних фактах; 2) соціальна обумовленість того матеріалу, що розглядається (оскільки критичне мислення – це мислення соціальне, то добір проблем, завдань, тем для обговорення варто здійснювати з урахуванням можливості активізації критичного мислення); 3) комунікативність у процесі осмислення проблеми та її обговорення (оскільки критичне мислення – це мислення індивідуальне та самостійне, але проявляється воно в дискусіях, під час обговорення і публічних виступів, тому комунікативні навички осмислення проблеми для формування цього типу мислення виконують вирішальну роль у крос-культурній комунікації учнів-білінгвів); 4) проблемність змісту навчального матеріалу. Цей загальнодидактичний принцип є одним із основних під час формування критичного мислення учнів, оскільки проблемне й критичне мислення пов'язані спільними властивостями, методами та прийомами навчання; 5) мотивація знань. Основною фазою мислительної діяльності, зокрема виявлення критичності розуму є рефлексія. Вона можлива лише в тому випадку, якщо майбутню діяльність людини мотивовано; 6) науковості, достовірності та доступності інформації (вміння оцінювати достовірність інформації відноситься до умінь критично мислити); 7) наступність навчання мислення (науковці стверджують, що розвивати критичне мислення можна у будь-якому віці, багато навичок критично мислити формується і під час традиційного навчання, але ефективність цього процесу та його результат найбільш значущі у процесі системного, послідовного навчання зазначеного типу мислительної діяльності, починаючи з раннього віку).

В узагальненому вигляді основні елементи технології формування критичного мислення під час крос-культурного навчання мови подано у структурі дидактичної моделі. (рис. 1).

Оскільки розглядається система формування критичного мислення у процесі крос-культурного навчання мови, то варто згадати й про умови формування зазначеного мислення учнів. Однією з найважливіших таких умов є педагогічна, яка передбачає:

– включення в освітні стандарти, програми та навчальні підручники цілей формування мислення і змісту, який би сприяв розвитку критичності розуму;

– виокремлення компетенцій і системи умінь та навичок крос-культурно й критично мислити;

– підготовку вчителів-словесників, які б володіли професійними компетенціями в галузі крос-культурного й критичного мислення та знаннями про методи і способи їх формування.

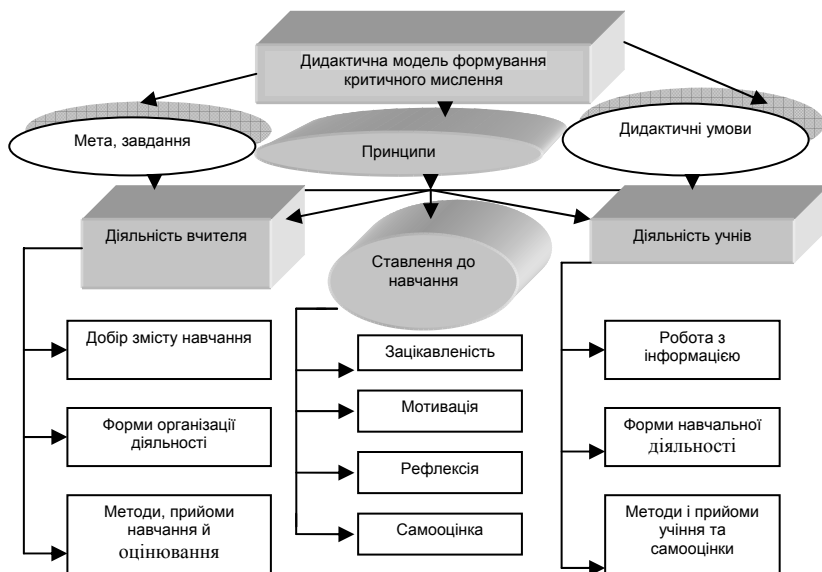
Найбільшу увагу привертають такі дидактичні умови, як:

– розроблення спеціального курсу або включення у зміст навчального предмета “Українська мова” проблем, вправ, завдань, спрямованих на формування крос-культурної компетенції та критичного мислення учнів-білінгвів;

– наявність діагностичних методик визначення рівня крос-культурного й критичного мислення з урахуванням вікових особливостей, здібностей і життєвого досвіду учнів;

– розробленість міждисциплінарної технології формування критичного мислення учнів національних спільнот.

Наступним компонентом системи формування критичного мислення є зміст, який обумовлюється метою навчання. Основою змісту системи є основні ознаки критичного мислення білінгвальної особистості. Окрім цільового та змістового компонентів, до складу системи належать форми, методи, прийоми, засоби організації пізнавальної діяльності учнів, що представлені нами у процесуальному компоненті.



**Рис. 1. Схема дидактичної моделі формування критичного мислення**

Визначення рівня розвитку критичності є важливою умовою вибору педагогічної технології, методів формування і розвитку мислення учнів. А.Байрамов, Ф.Мінкіна виділяють рівні критичного мислення у молодших школярів і старшокласників. Так, в учнів початкових класів А.Байрамов виділяє три основні рівні критичного мислення:

- рівень “критичність, яка тільки зароджується”: суб’єкт помічає, що в зображенні об’єкта пізнання допущені помилки, невідповідності, але він ще не може їх осмислити, пояснити;

- рівень “констатувальної” критичності: учні знаходять допущені в об’єкті пізнання невідповідності, помилки, але не намагається розкрити причини їх виникнення;

- рівень “корируючої” критичності: учні не тільки відображають частини, деталі об’єкта пізнання у взаємозв’язку та взаємозалежності, знаходять допущені в них помилки, неточності, але й розкривають причини їх виникнення, а також зазначають на шляхи і засоби їх виправлення.

Ф.Мінкіна [6, с.127-128] виділяє три рівні розвитку критичності в учнів 5-12 класів, це: початковий рівень критичного мислення – поверхове уявлення учня про критичне мислення, примітивні уміння оцінювати, обґрунтовувати власну думку; середній рівень – уміння й навички мислительних операцій в межах елементарних суджень, примітивний досвід доведень і заперечень, уміння оцінювати себе й інших, розуміння критики як мислительного процесу; високий рівень – стійкі уміння й навички основних мислительних операцій, уміння бачити свої й чужі недоліки (в поведінці, мовленні тощо), уміння швидше за інших знайти помилки, логічно обґрунтовувати оцінку й самооцінку, вміло добирати аргументи “за” і “проти”; терпимість до аргументованої критики на свою адресу.

Технологія розвитку критичного мислення в умовах крос-культурного навчання учнів-білінгвів 5-12 класів української мови передбачає: 1) усвідомлення важливості і значущості справи оволодіння українською мовою (для розуміння й самостійного осмислення україномовної інформації, активного висловлювання власних думок українською мовою, незалежного мислення, відносної самостійності); 2) формування умінь і навичок критично, вільно, комунікативно виправдано користуватися виражальними засобами української мови, її видами, типами, стилями, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності; 3) розвиток уміння критично формувати й обстоювати власну думку, громадянську позицію щодо тих чи інших подій і явищ, зокрема суспільних, давати їм адекватну оцінку, самонавчатися і самовдосконалюватися; 4) розуміння нової культури (міжкультурного взаєморозуміння), протистояння навіюванню негативних стереотипних думок, зразків поведінки, вимог інших (дорослих, однокласників, батьків, людей похилого віку); 5) розвиток уміння помічати помилкові судження інших; 6) прагнення до розуміння мотивів тих чи інших тверджень, вимог, висновків; 7) оволодіння міжкультурною комунікацією, тобто вмінням спілкуватися з носіями іншої мови й культури (вміння брати участь у діалоговій взаємодії: намагання аргументовано висловлювати свої думки; поважне ставлення до думок і пропозицій партнерів; уміння

співпрацювати з іншими для знаходження спільного рішення); 8) вільне орієнтування у всезростаючому інформаційному потоці, відкритість до нових ідей; 9) формування бажання попередити виникнення помилок у власних судженнях (пошукова спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів розв'язання навчальних завдань: наявність сумнівів до "єдино правильних" рішень, висновків у процесі навчання; намагання самостійно розібратися у правильності тих чи інших тверджень, висновків, рішень; прагнення знаходити кращі варіанти розв'язання навчальних завдань, заявка на "своє"); 10) розуміння відмінностей між ситуативним мисленням і логікосистемним, об'єктивним і суб'єктивним змістом; 11) критичне ставлення до себе, розвиток уміння своєчасно визнавати власні помилки, нерозуміння певного змісту висловлювання; уміння розмежовувати обґрунтовані й необґрунтовані помилки; вміння адекватно оцінювати свої знання, якість вирішення навчальних завдань; уважне й адекватне сприйняття зауважень учителя, товаришів щодо своїх помилок і недоліків.

Дидактичний активізуючий і розвивальний комплекс зазначеної технології передбачає такі підходи до змісту освіти та процесу навчання державної мови:

- навчання ведеться насамперед за допомогою узагальнення знань, умінь і способів мислення. Загальнонавчальні вміння, що формуються технологією, це: уміння працювати в групі, графічно оформлювати текстовий матеріал, творчо інтерпретувати існуючу інформацію, використовувати інформацію за рівнем новизни і значущості;

- з'являється можливість об'єднання, інтеграції окремих дисциплін (української мови й української літератури, української мови й історії, української мови та рідної мови учнів);

- створюються умови для варіативності й диференціації навчання;

- використовується позитивне стимулювання учіння;

- формуються такі риси учнів, як спрямованість на самореалізацію, задоволення потреб у самоствердженні, рефлексії, у відпрацюванні власної технології навчання.

Безперечно, ефективність будь-якого навчального процесу залежить від сформованості навичок таких видів розумової діяльності, як запам'ятовування, розуміння, творче й критичне мислення. Характеризуючи критичне мислення, американський педагог Д.Клустер насамперед відзначає його індивідуальний характер, тобто учні повинні мати достатньо свободи, для того, щоб вирішувати складні питання, формувати свої ідеї та переконання незалежно від думок оточуючих. Це зовсім не означає, що реалізація такого мислення передбачає повну оригінальність думок – навпаки, людина шукає підтвердження своєї правоти у людському середовищі. Але кожний вирішує самостійно, що йому думати.

Зрозуміло також, що фактичні знання є вихідною точкою у критичному мисленні. Іншими словами, щоб сформулювати складну думку, необхідним є переосмислення великої кількості фактів, ідей, теорій тощо. У своїй пізнавальній діяльності учні мають навчитися критично

обмірковувати кожен новий факт. І цей процес є більш успішним, якщо учні мають можливість задовольнити свою природну допитливість щодо дослідження реальних явищ, постановки та вирішення проблем, що були породжені ними.

Отже, ми інтерпретуємо критичне мислення як здатність людини (природна або сформована) до самостійної оцінки явищ оточуючої дійсності, інформації, наукових знань, думок і тверджень інших людей, вміння бачити їх позитивні та негативні риси характеру, а також прагнення до кращого, більш оптимального розв'язання проблем, завдань, до перегляду існуючих догм, стереотипів, традицій.

На основі теоретичного аналізу та дослідження особливостей мислення учнів-білінгвів ми визначили поняття критичного мислення як самостійне, нон-конформне, творче ставлення до лінгвістичного, лінгвокультурологічного навчального матеріалу та інформації, яку учні отримують з різних джерел. До ознак критичного мислення учнів-білінгвів відносимо: незалежність мислення, відносну самостійність думок, супротив до етнічних і національно-культурних стереотипів, зразків поведінки; критичне ставлення до себе, виявлення власних помилок та адекватне ставлення до них; пошукову спрямованість мислення, прагнення до знаходження кращих варіантів вирішення навчальних завдань; вміння брати участь у діалоговій взаємодії, міжкультурному спілкуванні.

Сформовані навички критичного, творчого мислення забезпечують прийняття найбільш оптимальних рішень, відкритість новим ідеям і знанням, розв'язання проблемних завдань, формулювання висновків. Якщо вчитель будує кожний урок мови як урок мислення-спілкування, де істина постає як суперечка про істину, тобто як проблемно-пошуковий діалог, то він здійснює інтелектуальне виховання особистості.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Балл Г.* На гранях логіки культури. Кн. избр. очерков. – М.: Рус. Феноменологическое общество, 1997. – С. 126.
2. *Библер В.С.* Культура. Диалог культур (опыт определения) // Вопросы философии. – 1989. – №6. – С. 38.
3. *Бацевич Ф.С.* Словник термінів міжкультурної комунікації. – К.: Довіра, 2007. – 205 с. – (Словники України).
4. *Гончаренко С.* Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. *Лутай В.С.* Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр “Магістр-S” Творчої спільноти вчителів України, 1996. – С. 98.
6. *Минкина Ф.Ф.* Критическое мышление учащихся и педагогические способы его формирования: дисс... канд. пед. наук. – Казань, 2000. – 260 с.