

ПИТАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ТА ІСТОРІОГРАФІЇ

УДК: 372.382:167.1
ББК: Ч426.41

Олександр Сахновський

Принципи активного навчання та критичного мислення у викладанні історії

У статті висвітлюються основні принципи впровадження технологій активного навчання і розвитку критичного мислення у викладанні історії. Їх реалізація передбачає подолання репродуктивного стилю викладання і орієнтує на пізнавальну активність та самостійність мислення учнів.

Ключові слова: технології активного навчання, критичне мислення, шкільна історична освіта, традиційна методика.

Відповідно до нормативно-правових документів Міністерства освіти і науки України розвиток мислення під час навчання історії є одним із пріоритетних завдань суспільствознавчої освіти. Така актуалізація пов'язана насамперед із загальною кризою традиційної «знанієвої» парадигми освіти, яка в історичній дидактиці зумовлює поворот від «історії як предмета знань» до «історії як предмета мислення». Саме за уміння мислити виставляються найвищі бали згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти¹. Відтак, на сучасному етапі питання впровадження технологій активного навчання та розвитку критичного мислення у викладанні історії опинились в центрі уваги вчених, методистів, вчителів і є предметом гострих дискусій.

Реалізація означених завдань передбачає суттєву трансформацію навчання і дасть змогу навчити: критично

© Сахновський О., 2012

Сахновський Олександр Євгенович - кандидат історичних наук, завідувач кафедри методики викладання базових дисциплін Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

оцінювати різноманітні та суперечливі свідчення про минуле, розрізняти історичні факти і їх оцінку (інтерпретацію); адекватно розуміти інформацію усного й письмового повідомлення (мету, тему, основну й додаткову, очевидну чи приховану інформацію); виявляти розбіжності в різних твердженнях та позиціях; пояснювати своє ставлення до досліджуваних об'єктів, самовизначатися в дискусійних питаннях історії й сучасності, аргументувати свою точку зору, виявляючи повагу до інших поглядів і оцінок. Таким чином, аж ніяк не применшуючи ролі викладання історії в набутті учнями деякої сукупності історичних знань, тепер дедалі ширше визнається та думка, що, крім того, учні мають критично ставитися до історичних фактів і свідчень, розвивати і застосовувати розумові навички, необхідні для пізнання і тлумачення історії.

Над проблемами розвитку технологій активного навчання і критичного мислення працювало багато зарубіжних науковців. Серед них безумовний пріоритет належить американським дослідникам пізнавальних процесів, які досягли значних успіхів і мають визнаний у світі пріоритет в цій галузі, зокрема, Джил Андерсон², Роберт Стернберг³, Даяна Халперн⁴, Метью Ліпман⁵, Скиф Міллер⁶, Джеральд Надлер⁷, Роберт Солсо⁸ та ін. Відмінною рисою їх досліджень є домінування емпіричного підходу до вивчення феномену критичності мислення. Серед російських досліджень в першу чергу потрібно відмітити праці Льва Виготського, Анатолія Арсеньєва, Анатолія Смирнова, Бориса Теплова⁹, які вказували насамперед на необхідність теоретичного вирішення даної проблематики.

Останнім часом, науково-теоретичні та методологічні передумови розвитку активного навчання і критичного мислення все частіше знаходять своє відображення й у працях вітчизняних вчених і методистів. Зокрема, в галузі суспільствознавчої освіти досить активно і плідно дослідженням цієї проблеми займаються Сергій Терно¹⁰, Олена Пометун¹¹, Віктор Мисан¹², Костянтин Баханов¹³ та ін. З'являються ґрунтовні перекладені видання з англійської мови та виклад досвіду впровадження технології «Читан-

ня та письмо для розвитку критичного мислення». Зокрема, збірки «Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів»¹⁴, «Технології розвитку критичного мислення учнів»¹⁵, «Критичне мислення: як цього навчати»¹⁶ тощо. Слід відзначити, що проблема впровадження активного навчання і розвитку критичного мислення розробляється у вітчизняній освіті, здебільшого, на рівні окремих методичних прийомів, деяких підходів та засобів. Наше завдання полягає у тому, щоб з'ясувати зміст понять «активне навчання» і «критичне мислення» та обґрунтувати основні принципи їх практичного використання у викладанні історії.

Знаний європейський експерт Роберт Страдлінг, аналізуючи означену вище зміну акцентів у викладанні історії, що відбувалася протягом приблизно останніх 30 років, відзначає, що вона часто представляється як дискусія між тими, хто бачить головне призначення шкільної історії в ознайомленні учнів зі знаменними подіями вітчизняної, європейської і світової історії, і, тими, хто думає, що її головна мета полягає в тому, щоб допомогти в оволодінні навичками вивчення і розуміння історії і що зміст програми є просто засобом досягнення цієї мети. «Насправді ж, - зауважує дидакт, - ці суперечки, загалом, марні, тому що багато викладачів історії, розробників навчальних програм і творців підручників завжди прагнули врівноважити ці два підходи. Головна проблема, що виникає внаслідок зсуву акцентів на розвиток необхідних навичок і здатності інтерпретувати історію, пов'язана з розробкою структури підручників і інших засобів навчання та вимогою до викладачів історії глибоко зважувати, яким же чином їх учні могли б опанувати ці навички і прийоми аналізу»¹⁷.

У цьому світлі, важливість педагогічних інновацій пов'язаних із впровадженням технологій активного навчання і критичного мислення для вітчизняної шкільної історичної освіти обумовлена кількома аспектами: подолання репродуктивного стилю навчання і встановлення рівноправних партнерських стосунків між учителем і учнем, організація в процесі навчання продуктивної співпраці тих, хто навчається,

реалізація вивчення історії в школі як активного процесу, що орієнтує на результат, стимулює пізнавальну активність і самостійність мислення учнів. Таке навчання ще називають сенсопошуковим на відміну від інформативного¹⁸.

В основі комунікативного процесу в системі традиційного навчання лежить монолог вчителя. Педагог передає комплекс готових і узагальнених знань до учня і, як відзначає Олена Пометун, «використовуючи систему заохочень і покарань, змушує його прийняти інформацію як необхідну і обов'язкову»¹⁹. Взаємодія між ним і учнями будується звичайно з ініціативи педагога відповідно до заздалегідь підготовленого плану уроку. Для закріплення й удосконалення знань особливо часто використовують репродуктивні методи (переказ – відтворення навчального матеріалу, виконання вправ за зразком). Вони більш орієнтовані на запам'ятовування й розуміння навчального матеріалу, менш – на розвиток творчого і критичного мислення, активізацію самостійної пізнавальної діяльності. В контексті навчання історії це знаходить своє відображення в однозначності оцінок і міфологізації у висвітленні минулого, спрощеності і однобічності викладу матеріалу в підручниках, домінуванні етноцентризму та політико-мілітарної історії, браку багатовимірності тощо.

Активне навчання – це насамперед «співнавчання», яке допускає іншу форму комунікації на занятті, коли, за визначенням Пометун, і учень, і вчитель є «рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють»²⁰. Його стратегія відводить учням роль активних учасників освітнього процесу. Взаємодія між ними і вчителем заснована на засадах паритетності. Останнє допускає прийняття педагогом думок і активної позиції учнів, визнання за ними права на самостійність суджень, відмову від переконання в тому, що єдино правильна думка належить учителеві. Комунікаційні зв'язки виникають не лише між педагогом і учнями, але й між усіма учнями. У цьому випадку робиться спроба привернути їх увагу до різних оцінок історичного факту, які формувалися науковця-

ми з протилежними поглядами, в різні часи, з різною метою і для різних категорій людей (студентів, школярів, виборців, фахівців тощо). У зв'язку з цим важливо звертати увагу на схожість і розбіжність в інтерпретації, тлумаченнях, що є в джерелах, якими ми користуємося.

У контексті активного навчання знання набувають іншої форми. Учень одержує їх, головним чином, не у вигляді вже готової системи від педагога, а в процесі власної активності. Замість прямої передачі інформації вчитель забезпечує доступ учнів до неї, розробляючи завдання, що полегшують засвоєння нових знань чи навичок та створюючи ситуації «відкритого зіткнення власних сумнівів і протиріч із сумнівами і протиріччями інших»²¹. Акцент робиться насамперед на розвитку операційного, а не змістового блоку мислення. Для педагога найважливішим є навчити учня здобувати й обробляти інформацію і, що найголовніше, використовувати її у власних інтересах. Те що педагоги традиційно вважали помилками в розумовому процесі учнів, має сприйматися як «процес просування до знань, як проблема на цьому етапі навчання»²². За таких умов навчання, інформативність відсувається на другий план, натомість пріоритетним стає мотивація учня до самостійної думки чи дії, заохочення до культури критичного мислення.

Термін «критичне мислення», який поширюється в практиці навчальних закладів різних країн світу з кінця ХХ ст., пройшов непростий шлях свого становлення у вітчизняній системі освіти і сприймався доволі розмито та багатозначно. У слові «критичний» до цього часу часто бачили негативний аспект - словосполучення «критичне ставлення» скоріше ототожнювалося із фразою «негативне ставлення», тобто таке, що містить зауваження, критику або несприйняття. Американський фахівець Річард Пауль – запропонував таку робочу дефініцію: критичне мислення – це мислення про мислення, коли ви мислите задля вдосконалення свого мислення. Тут є важливими дві обставини: 1) критичне мислення – це не просте мислення, а мислення, яке спричиняє самовдосконалення; 2) бажане самовдосконалення приходить з навичками використання стандартів

коректної оцінки процесу мислення. Іншими словами, це самовдосконалення мислення на підставі певних стандартів²³.

Інший знаний американський експерт, Метью Ліпман, визначає критичне мислення як «вміле відповідальне мислення, що дозволяє людині формулювати надійні вірогідні судження, оскільки воно а) засновується на критеріях, б) є таким, що самокоректується, в) прагне до контексту». Він виділяє п'ять ключових елементів критичного мислення:

1. **Уміння мислити** передбачає оволодіння певними прийомами, які створюють перевірену на практиці ефективну методологію опрацювання інформації.

2. **Відповідальність** передбачає, що людина, звертаючись до інших, усвідомлює обов'язок надати слухачам чи читачам докази та приклади відповідно до прийнятих стандартів.

3. **Формування самостійних суджень** як продукт критичного мислення означає, що воно спрямоване на мисленнєву діяльність.

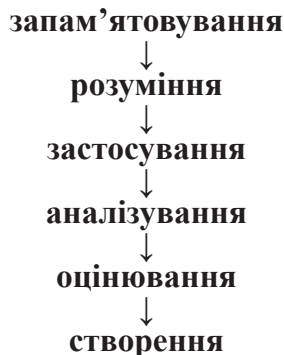
4. **Критерії** – це положення, які бере до уваги критично мисляча людина.

5. **Самокорекція** потребує, щоб людина використовувала критичне мислення з метою покращення власних суджень²⁴.

Нині критичне мислення переросло з футуристичної страгатики у достатньо глибоке, детально розроблене поле педагогічної практики і закріпилося як у навчальних планах шкіл та університетів провідних країн світу, так і в системі підготовки та підвищення кваліфікації педагогів. Тут склалися два основні підходи у навчанні критично мислити – через запровадження у навчальному закладі окремого курсу «Критичне мислення», або ж через відповідну організацію педагогічного процесу будь-якого з навчальних предметів. Для учнів загальноосвітніх закладів найбільш ефективним, як зазначає автор передмови до науково-методичного посібника «Технології розвитку критичного мислення учнів», є, безумовно, «імплементція технології критичного мислення у традиційні шкільні дисципліни». У рамках такого підходу сформувалися моделі та стратегії, що дозволяють поставити критичне мислення у центр навчального процесу викладання історії»²⁵.

Критичне мислення дозволяє нам обмірковувати власні думки та причини виникнення тієї чи іншої точки зору. Це означає, що ми обдумуємо, яким чином прийшли до власних висновків щодо історичних фактів і свідчень. Це означає також, що наші думки свідомо спрямовані на певну мету. Такі міркування та ідеї ґрунтуються не на упередженнях чи забобонах, а на логіці, надійній і достовірній інформації, яка збирається з багатьох джерел²⁶.

Дослідники, які вивчають і викладають критичне мислення й активне навчання, одним із способів структурування мети викладання і навчання визнають створення таксономії запитань і навчальних цілей. Поняття *таксономія* означає таку класифікацію і систематизацію об'єктів, яка побудована на базі їх природного взаємозв'язку і використовується для опису категорій, розташованих послідовно за наростаючою складністю²⁷. Використання педагогічних таксономій дозволяє концентрувати зусилля на головному, оскільки цілі не тільки виділяються і конструюються, а й відбувається їх впорядкування, визначаючи першочергове завдання, порядок та перспективи подальшої роботи. Ідея полягає в тому, що просте запам'ятовування певного факту є питанням або метою дуже «низького рівня». На іншому кінці шкали – цілі «високого рівня», такі як створення нових ідей або виведення нових висновків. Нижче наведено перелік типів питань і цілей, починаючи від найнижчого рівня (запам'ятовування) та до найвищого (створення)²⁸.



Хоча завжди є потреба в мисленні на всіх рівнях, проте, виходячи за рамки питань, які вимагають простого запам'ятовування або відтворення, вчителі допомагають учням задіяти більш високі рівні мислення, навіть коли вони засвоюють фактологічний матеріал. Щоби ставити питання більш високого рівня та, відповідно, досягати цілей такого ж рівня, вчителям необхідно реструктурувати свої заняття таким чином, аби вони підтримували більш високі рівні критичного мислення.

Коли мова йде про рівні питань, маються на увазі відмінності між питаннями, що стосуються деталей, фактів, (імена, дати, місця подій), і питаннями, які потребують більш складних ідей (взаємозв'язок між поняттями, причини і наслідки певних подій тощо). У питаннях низького рівня йдеться про факти та деталі. Такі питання можна проілюструвати наступними прикладами:

- У якому році Сполучені Штати Америки виборили незалежність від Великої Британії?
- Хто заснував Києво-Могилянську академію?
- Назвіть основні колоніальні володіння Франції на рубежі XIX-XX ст.?

Знати ці факти важливо, але тільки запам'ятовування не забезпечує учнів вмінням використовувати їх для вирішення проблемних завдань чи прийняття важливих рішень. Традиційна методика, що зазвичай розрахована на розвиток репродуктивного і алгоритмічного мислення, працює на найближчу перспективу, але вона не забезпечує засвоєння інформації на більш тривалій період. Якщо мета навчання полягає не тільки в тому, щоб запам'ятати факти, а й використати їх для оволодіння навичками вивчення і розуміння історії, то для учнів кориснішим буде, якщо їм ставити питання високого рівня, де вимагається застосування складнішого, вищого рівня критичного мислення.

Питання високого рівня - це питання про те, яким чином чи чому щось відбулось, або яким чином одна подія, факт чи ідея можуть бути пов'язані з іншими. Ці питання формулюються в такий спосіб, щоб змусити того, хто на них

відповідає, критично мислити. Тобто, учні можуть використати факти, подробиці і деталі у процесі відповіді на питання, але для обґрунтування відповіді їм необхідно вийти за межі простого знання фактів і деталей. У цьому зв'язку американський експерт Пітер Марторелла наголошує на тому, що готуючись до заняття, учитель повинен чітко вибудувати послідовність питань, визначивши, як і коли вони будуть сформульовані. Це робиться для того, щоб допомогти учням перейти від «фактів до узагальнень, до більш високих рівнів розумових процесів»²⁹.

Коли поставлено питання більш високого рівня, учень, що відповідає, активно притримується певної позиції, стверджує певну точку зору щодо причин і наслідків, знаходить важливу інформацію та застосовує її для того, щоб зробити висновки або провести порівняння. Наприклад:

- Яким чином Перша світова війна вплинула на розпад Австро-Угорської імперії?
- Які основні чинники змусили Б.Хмельницького і козацьку старшину підписати Переяславську угоду 1654 р.?
- Чому Ліга Націй не змогла запобігти насуванню Другої світової війни?

На подібні питання можна дати більш ніж одну відповідь, до того ж кожна з них буде аргументованою та переконливою. Вони відбивають більш високий рівень застосування критичного мислення в порівнянні з питаннями, які припускають просте відтворення фактів.

Викладання із застосуванням технологій активного навчання та розвитку критичного мислення вимагає більшого, ніж посадити учнів разом і звернутись до них з проханням допомагати один одному використовуючи набір методів. «Викладати вдало, - наголошує, - Девід Джонсон, - означає досягати певних цілей у конкретних часових межах реального навчального процесу. Це також означає здатність знаходити рівновагу між викладанням, що здійснюється безпосередньо вчителем, та організацією діяльності окремих груп і учнів. Надзвичайно важливим є розвиток в учнів стратегій і навичок навчання та одночасного забезпечення засвоєння ними змісту навчальної програми»³⁰.

Ці заняття, відзначають Алан Кроуфорд, Венді Саул та Самюель Метьюз, мають наступні спільні риси:

1. Вчителі й учні розподіляють між собою відповідальність за психологічний клімат на занятті. Зокрема, учні можуть брати участь у створенні правил поведінки в класі. Вчителі запрошують учнів узяти ініціативу в свої руки, наприклад використовуючи деякі методи «кооперативного навчання» (тобто навчання «у співробітництві», «співпраці»), коли кожному учневі доручається певна роль, виконання якої допомагає вчитися іншим учням.

2. Вчителі моделюють процес мислення та підтримують учнів, коли вони розповідають про свої стратегії мислення. Педагоги особисто демонструють, як можна мислити критично, коли вони на своїх уроках не висловлюють думки й ідеї так, начебто все, що виходить із їхніх вуст, є істиною в останній інстанції, а формулюють їх виважено, обґрунтовано, звертаючи увагу на протилежні точки зору, етнічні, соціальні, політичні та ідеологічні установки. Учні дізнаються не тільки один про одного, а й про власний хід міркувань – аргументування ідей. Вчителі можуть ставити під сумнів висновки та знання як свої власні, так і інших людей, і заохочують учнів робити так само.

3. Існує атмосфера пошуку й відкритості. Учитель і учні використовують питання високого рівня (не тільки «Що?», «Де?» і «Коли?», а й «Чому?», «Що, якщо?» і «Чому б не?»), аналізуючи проблему та приймаючи рішення. Учні виконують певні ролі під час виконання завдань, коли на практиці застосовують різні види мислення: роблять припущення, збирають інформацію, організують її та ставлять під сумнів висновки. Учителі показують як виконувати завдання у класі та дають учням поради більше з метою корекції їхньої діяльності, ніж критики чи оцінки її.

4. Учням надається підтримка, але тільки в необхідній формі та обсязі. Вчителі пильнують за тим, що учні засвоюють, і тим, як вони думають, досліджують і спілкуються у процесі навчання. Вони варіюють ступінь керівництва учнями, надаючи їм усе більше незалежності, коли стає зрозуміло, що вони до цього готові. Створюється таке навчальне сере-

довище, де учні почуваються захищеними та вільними для розв'язання нових завдань і в якому навіть невдалі спроби можуть привести нарешті до остаточного успіху.

5. Навчальний простір побудовано таким чином, щоб зробити легкою та природною співпрацю та комунікацію учнів. Американські експерти з цього приводу відзначають, що традиційні класні кімнати нагадують місця для церемоній, де учні сидять рядами, як на аудієнції чи зборах, а вчитель сидить попереду, часто на підвищенні, наче він начальник або священник. Якщо ви вважаєте, що те, про що учні розповідають, є цікавим і вони мусять цим поділитись, обмінятись, то необхідно влаштувати класний простір таким чином, щоб дозволити їм розмовляти та працювати разом³¹.

Про важливість і необхідність розвитку критичного мислення в українській історичній освіті написані десятки публікацій вітчизняних фахівців. Набагато складніша ситуація в практичній площині вирішення цього завдання. Його реалізація носить здебільшого епізодичний характер. Дуже часто в загальноосвітній школі спостерігається відсутність повноцінного втілення поставленої мети у навчальний процес, а вивчення історії перетворюється на запам'ятовування дат, фактів та історичних постатей.

Очевидно, що системне впровадження в навчальний процес технологій активного навчання та розвитку критичного мислення потребує структурних змін, насамперед у методиці навчання і змісті навчальних програм та підручників. В руслі «новітньо-історичного» підходу вони повинні, за словами Р.Страдлінга, ставити за мету «встановлення кращого співвідношення у викладанні історії між навчанням про минуле і прищепленням учням навичок осягати його з історичної точки зору»³². Підручники, не даючи однозначних відповідей, мають відкривати школяру шлях до подальших питань і особистого міркування. У них обов'язково мають бути представлені матеріали з первинних джерел та історіографії, а не лише описові тексти. Основу методичного апарату мають складати «відкриті питання», які не пропонують заздалегідь відомі варіанти відповідей.

Важливо також висвітлювати різні інтерпретації історії, додаючи в навчальний текст уривки з наукової літератури, що відображають протилежні точки зору.

На основі аналізу сучасної вітчизняної навчальної літератури можна зробити висновок, що вона має обмежені можливості з погляду її придатності для розвитку критичного мислення. У їх змісті переважають запитання і завдання репродуктивного рівня – на відтворення фактів та найістотніших зв'язків. Негативними аспектами впливу радянської традиції підручникотворення залишається подання авторами висновків до параграфів, що передбачають одновимірну «правду» і майже виключають аналітичну діяльність учнів. У виданнях відсутні плюралістичні інтерпретації минулого, джерела, що підкріплюють різні точки зору, що утруднює формування в учнів умінь і навичок формулювання власного бачення на основі різних точок зору, власної позиції, висловлення її та аргументації.

На думку вітчизняного експерта Сергія Терно, задля того, щоб зробити критичне мислення компетентністю учнів, необхідно попіклуватися про: 1) чітке виділення правил критичного мислення; 2) застосування вправ на використання правил критичного розмірковування; 3) систематичне тренування у розв'язанні задач на критичний аналіз суспільствознавчого матеріалу. Саме за таких умов ми можемо розраховувати на те, що учні стануть компетентними у критичному розмірковуванні³³.

Яким же чином закласти у навчальні програми розвиток критичного мислення? Терно відзначає, що програма сприятиме розвитку критичного мислення лише в тому випадку, якщо матиме проблемний характер. Фахівець наголошує на тому, що треба відійти від традиції визначати теми програми у стверджувальних формулюваннях й запровадити формулювання-запитання, які б передбачали різні альтернативи. Якщо формулювання тем буде представлено у вигляді контроверсійних оцінок, то воно просто примушуватиме учнів та вчителів розмірковувати критично³⁴.

Загалом, експерт, аналізуючи практичні аспекти застосування методів критичного мислення на уроці історії, акцентує увагу на наступних ключових положеннях:

- Основною структурною одиницею навчання за методикою розвитку критичного мислення виступає тема програми, а не теми окремих уроків.

- Вивчення кожної нової теми починається зі стадії «виклику» (мотивації), яка передбачає формулювання проблемної задачі теми за спеціально створеними методичними матеріалами. Вчитель має можливість на свій розсуд обрати одне із завдань посібника, може одразу поставити два чи три проблемних завдання як магістральну мету вивчення теми.

- Вивчення теми протягом кількох уроків підпорядковується магістральній меті теми, тобто проблемним завданням методичного посібника.

- В ході вивчення теми вчитель на власний розсуд використовує різні методичні прийоми навчання: дискусії, роботу в парах, імітаційні ігри тощо. Методика опанування теми постійно спрямовується на вихідні проблемні питання теми, що були сформульовані на початку. Результати роботи оформлюються за допомогою різних допоміжних засобів (графічні організатори інформації, виписки, порівняльні таблиці, таблиці «Плюс-мінус-цікаво» та ін.

- Тематичне оцінювання обов'язково здійснюється шляхом написання есе-відповіді на проблемні задачі посібника, тобто під час класної роботи учні мають дати відповідь на проблемні запитання, що були сформульовані на стадії «виклику». При цьому вони можуть користуватися будь-якими джерелами інформації, оскільки головним критерієм оцінювання є вміння знаходити, використовувати та інтерпретувати інформацію, а не запам'ятовувати історичні подробиці. Це не означає, що тематичне оцінювання не повинно передбачати попередніх етапів перевірки обізнаності учнів щодо володіння основною фактологічною інформацією. Есе оцінюється відповідно до державних критеріїв з урахуванням уміння використовувати стратегії розумової діяльності, що викладені у методичному посібнику³⁵.

У контексті означених питань далеко не однозначно для вітчизняної шкільної історичної освіти постає також проблема діагностики навчальних досягнень учнів.

Однією із характерних рис вітчизняної системи освіти є те, що результати розвитку навичок критичного мислення фактично не оцінюються. Спроба такої оцінки була зроблена шляхом впровадження у загальнонаціональному масштабі зовнішнього незалежного оцінювання. Однак, як показав перший досвід, тестування з історії України перевіряло здебільшого фактологічну обізнаність учнів і не надало можливості експертам судити про стан розвитку історичного мислення школярів, а також про те, як це завдання виконується вітчизняною системою освіти.

Примітки:

¹Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Історія в школах України. – 2001. - № 2. – С. 23.

²Андерсон Дж. Когнитивная психология. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 406 с.

³Стернберг Р. Интеллект приносящий успех / Пер. с англ. – Минск: Попурри, 2000. – 368 с.

⁴Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

⁵Ліпман М. Чим може бути критичне мислення? / [Електронний ресурс] / М. Ліпман. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/999/>; Lipman M. Thinking in education. – New York: Cambridge University Press, 1984. – 303 p.; Lipman M. Thinking Children and Education. – Montclair State College, 1993. – 432 p.

⁶Миллер С. Психология развития: методы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 464 с.

⁷Надлер Дж., Хибино Ш. Мышление прорыва / Пер. англ. – Минск: Попурри, 1999. – 496 с.

⁸Солсо Р. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2002. – 592 с.

⁹Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.; Арсеньев А.С. проблема цели в воспитании и образовании. Цель в воспитании личности / А.С. Арсеньев // Философ.-психолог. пробл. развития образования. – М.: ИНТОР, 1994. – С. 35-49; Смирнов А.А. Избранные психологические труды. - Т.2. - М., 1987.- 457 с.; Теплов Б.М. Избр. труды: в 2-х т. Т. II.- Педагогика, 1985. – 569 с.

¹⁰Терно С. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. – Запоріжжя: Просвіта. – 2009; Терно С. Чому важливо розвивати критичне мислення учнів? // Історія в школах України. – 2011. - №10. – С.30-34; Терно С. Методика розвитку критичного мислення учнів 8-9 класів на уроках історії // Історія в школах України. – 2009. - № 9. – С.7-14; Терно С.О. Методика розвитку критичного мислення учнів 6-7 класів на уроках історії // Історія в школах України. – 2009. - № 7-8. – С.12-17; Терно С. Методика розвитку критичного мислення: досвід експериментального дослідження // Історія в школах України. - 2007. - №9-10. - С. 3-11; Терно С. Проблемні задачі з історії для старшокласників: Дидактичний посібник для учнів 10-11 кл. загальноосвітніх навч. закл. - Запоріжжя: Просвіта, 2006. - 32 с.

¹¹Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К.: 2007. – 144 с.; Пометун О.І., Фрейман Г.О. Методика навчання історії в школі. – К.: Генеза, 2005. – 328 с.

¹²Мисан В.О. Багатоперспективність у змісті шкільного курсу історії як основа розвитку критичного мислення / [Електронний ресурс] / В.О.Мисан. - Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/369/84/>

¹³Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. – Запоріжжя: Просвіта, 2004. – 328 с.

¹⁴Стіл Дж., Мередіт К., Темпл Ч. Методична система «Розвиток критичного мислення у навчанні різних предметів»: Підготовлено для проекту «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» / Науково-методичний центр розвитку критичного та образного мислення «Інтелект». - К.: Міленіум, 2001. - 104 с.

¹⁵Технології розвитку критичного мислення учнів / [Кроуфорд А., Саул В., Метью С, Макінстер Д.] / Наук, ред., передм. О.І.Пометун. - К.: Плеяди, 2006. - 220 с.

¹⁶Вукіна Н.В., Дементівська Н.П., Сущенко І.М. Критичне мислення: як цьому навчати: Науково-методичний посібник / За наук. Ред. О.І.Пометун. -Харків, 2007. - 190 с.

¹⁷Страдлінг Р. Викладання історії Європи ХХ століття / [Електронний ресурс] / Р.Страдлінг. - Режим доступу: <http://eu.prostir.ua/library/8081.html>.

¹⁸Коржуев 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.

¹⁹Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – С. 10.

²⁰Пометун О.І. Вказ. праця. – С. 13.

²¹Bonwell С.С., Eison J.A. Active learning: Creating Excitement in the Classroom. George Washinton, 1991. – P. 56.

²²Пометун О.І. Вказ. праця. – С. 12.

²³Paul, Richard W. *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 Univ., 1990. – P. 49.

²⁴Ліпман М. Чим може бути критичне мислення? / [Електронний ресурс] / М. Ліпман. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/technol/999>

²⁵Технології розвитку критичного мислення учнів. Вказ. праця. – С. 7.

²⁶Там само. – С. 14.

²⁷Морзе Н.В., Дементієвська Н.П. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів / [Електронний ресурс] / Н.В. Морзе, Н.П. Дементієвська. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em1/content/06mnvtpd.html>

²⁸Технології розвитку критичного мислення учнів. Вказ. праця. – С. 14.

²⁹Martorella P. Social studies for elementary school children: Developing young citizens (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill / [Електронний ресурс] / P. Martorella – Режим доступу: http://www.fcit.usf.edu/esol/docs/SSE_4313_waring.doc.

³⁰The New Circle of Learning: Cooperation in the Classroom and School, ed. by David W. Johnson, Roger T. Johnson, and Edythe Johnson Holubec / [Електронний ресурс] / **David W. Johnson, Roger T. Johnson, and Edythe Johnson Holubec** - Режим доступу: http://www.indiana.edu/~safeschl/cooperative_learning.pdf

³¹Технології розвитку критичного мислення учнів. Вказ. праця. – С. 16-17.

³²Страдлінг Р. Багаторакурсність у викладанні історії. Посібник для вчителя / [Електронний ресурс] / Р.Страдлінг. - Режим доступу: <http://www.Coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Notions/Multiperspectivity/MultiperspectivityUkrainian.pdf>

³³Терно С. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти. – Запоріжжя: Просвіта. – 2009. – С. 95.

³⁴ Там само. – С.95.

³⁵ Там само – С. 111.

Alexander Sahnovsky

**The principles of active learning and critical thinking
in teaching of history**

The basic principles of active learning technology and critical thinking in teaching of history is analyzed in the article. Their implementation provide overcoming the reproductive style of teaching and focuses on cognitive active and independent thinking of pupils.

Key words: active learning technology, critical thinking, history school education, traditional method.

Надійшла до редколегії 10.04.2012 р.