

Історія в сучасній школі

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 3 (127) БЕРЕЗЕНЬ 2012

Виходить щомісяця

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Олександр ГІСЕМ,
кандидат історичних наук
(м. Київ)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Борис АЧКІНАЗІ,
доктор історичних наук
(м. Сімферополь, АР Крим)

Степан ВІДНЯНСЬКИЙ,
доктор історичних наук
(м. Київ)

Василь ДАНИЛЕНКО,
доктор історичних наук
(м. Київ)

Раїса ЄВТУШЕНКО,
головний спеціаліст департаменту
загальної середньої та дошкільної
освіти МОН молодь спорту України
(м. Київ)

Ігор КОЛЯДА,
доктор історичних наук
(м. Київ)

Юлія ЛЕБЕДСЬКА,
заслужений учитель України
(м. Київ)

Роман ПАСТУШЕНКО,
(м. Львів)

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

Михайло САВЧЕНКО,
заслужений учитель України
(м. Київ)

Оксана СВЯТОКУМ,
кандидат педагогічних наук
(м. Харків)

Надія ТЕМІРОВА,
доктор історичних наук
(м. Донецьк)

Сергій ТРОЯН,
доктор історичних наук
(м. Рівне)

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

© «Історія в сучасній школі», 2012
© «Педагогічна преса», 2012

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

Журнал заснований у 1995 році
До грудня 2011 року виходив під назвою
«Історія в школах України»

Свідоцтво про державну реєстрацію
серія КВ № 17880-6730 Р від 21.06.2011 р.

Передплатний індекс 74644

ОФІЦІЙНА ІНФОРМАЦІЯ

Про порядок закінчення навчального року
та проведення державної підсумкової атестації
у загальноосвітніх навчальних закладах
в 2011/2012 навчальному році (Витяг) 2

Анатолій Подольський

Українське суспільство і пам'ять про Голокост:
наукові та освітні аспекти 10

МЕТОДИКА, ПРАКТИКА, ДОСВІД

Людмила Андрейчук

Урок на тему «Від „воєнного комунізму“ до непу».
Всесвітня історія, 10 клас 12

Андрій Гриценко

Урок на тему «Роки „застою“ (1964–1985) в СРСР».
Всесвітня історія, 11 клас 18

НАУКОВЦІ – ВЧИТЕЛЕВІ

Ігор Коляда

Національно-культурницька діяльність
Михайла Коцюбинського (Закінчення) 25

Алла Киридон, Сергій Троян

Міжнародні відносини у системному вимірі: поняття,
етапи і тенденції розвитку (Закінчення) 29

ВИКОРИСТАЙТЕ НА УРОЦІ

Тетяна Теремецька

Методичні аспекти формування міжетнічної
толерантності в учнів загальноосвітніх закладів
на уроках історії 34

Сергій Терно

Природовідповідне навчання історії на основі
розвитку критичного мислення 38

Кросворд для закріплення знань

Історія України, 10 клас 42

Олександр Мокрогуз

Використання зображень пам'яток архітектури
та репродукцій творів образотворчого мистецтва
на уроках історії України 43

ВКЛАДКА

Історія України

Демонстраційний варіант тесту ЗНО 2

Всесвітня історія

Демонстраційний варіант тесту ЗНО 9

На с. 1 обкладинки: Андрій Сахаров (1921–1989) —
радянський фізик, академік АН СРСР, політичний діяч,
дисидент і правозахисник, лауреат Нобелівської премії
миру за 1975 рік.

На с. 2 обкладинки: Плакати часів нової
економічної політики
(до статті Людмили Андрейчук на с. 12–17) і СДИКИ

У наступних номерах

- Навчання пропедевтичного курсу історії
України за індивідуальною моделлю
- Методичні засади використання
мультимедійної презентації

Природовідповідне навчання історії на основі розвитку критичного мислення

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

Нині, можливо, як ніколи важливого значення набуває багатоаспектний аналіз, що дає можливість виявити істотні зв'язки в системі суспільних відносин та своєчасно вплинути на складні суспільні процеси в бажаному напрямі, щоб, з одного боку, їх оптимізувати, а з другого — зменшити негативні наслідки. Отже, вивчаючи історію, учні мають набути навичок багатоаспектного аналізу. Крім того, навчання історії має спиратися на внутрішні потреби учнів та закономірності функціонування людського мозку і психіки. Застосовуючи методику розвитку критичного мислення, ми намагалися дати відповіді на зовнішні виклики сучасності щодо молодого покоління і врахувати навчальні внутрішні потреби школярів. Забезпечення цих потреб має не менше значення, а подекуди значно більше, ніж пристосування навчального процесу до зовнішньої доцільності. Спробуємо виділити ці потреби і розробити методичні рекомендації щодо організації навчання історії. При цьому спиратимемось на дослідження мотиваційної сфери школярів Г. Зайцева, П. Сімонова, В. Кумаріна, на праці Л. Виготського, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, Р. Стернберга, де розглядаються пізнавальні потреби і можливості дітей, та на праці, Г. Крайг, Н. Астапової й П. Підласого, які досліджували аспекти морального розвитку школярів.

Неабиякого значення нині набуває приведення навчання у відповідність з внутрішніми потребами школярів. «Ядро» особистості, за висловлюванням директора Інституту валеологічної освіти Г. Зайцева (м. Санкт-Петербург), становлять домінуючі потреби [3, 93]. Відповідно «першим принципом продуктивної теорії виховання, — зазначав академік П. Сімонов, — повинен стати рішучий перехід від навчання самого лише знання норм поведінки до її глибших основ: до формування такого набору і такої ієрархії потреб вихованця, які є найбільш сприятливими для розвитку суспільства та реалізації особистості в ньому в усій різноманітності її потенційних можливостей» [7, 212]. На думку Г. Зайцева, навчальна діяльність у школі ґрунтуються на примусових репродуктивних принципах і спрямована на формування в учнів нормативних знань, умінь і навичок. У процесі такого навчання не задовільняються базові потреби школярів у саморозвитку, самопізнанні, самовизначені, що реалізуються відповідно в дитинстві, отроцтві та юнацтві.

Навчання, в процесі якого ігноруються базові потреби школяра, перетворює його на невротика. Механізм невротизації створюється так: домінуюча потреба (як внутрішнє природно зумовлене спонукання) стикається в конфлікті із ситуативною домінантною (у вигляді примусово поставленого вчителем навчального завдання). Внаслідок цього учень змушенний робити складний вибір, що зумовлює психічне напруження й тривожність [3, 194]. Постійний ситуативний конфлікт є сприятливим ґрунтом для посилення тривожності, яка спричиняє недовіру й неприязнь до вчителів, а згодом і до інших людей. Таке навчання породжує невротиків, життедіяльність яких має руйнівний характер, оскільки їхня поведінка підпорядковується передовсім бажанню витіснити зі своєї свідомості тривожність і неприязнь. Але робить це невротик, як правило, за допомогою несумісних засобів, що виключають один одного. Приміром, невротик може виглядати безпомічним, але при цьому прагне влади над іншими; може принижувати людей і водночас намагатися здобути їхню прихильність; більше того, він може цілком свідомо задавати шкоди іншій людині (навіть дуже близький), запевняючи при цьому у своїй відданості. Така суперечлива поведінка лише посилює невротичні нахили людини. Неважко уявити собі поведінку дорослої людини — невротика на роботі чи в сім'ї.

Невідповідність системи шкільного навчання потребам учнів істотно деформує їхню мотиваційну сферу, внаслідок чого домінуючими стають не справжні потреби в саморозвитку, самопізнанні, самовизначені та самовдосконаленні, а помилкові мотиви — одержати позитивну оцінку за всяку ціну (навіть обманом); бажання догодити вчителеві, аби зберегти з ним гарні стосунки чи, навпаки, «пограти на його нервах», щоб отримати гострі відчуття від такої ризикованої гри. Ціною трансформації мотиваційної сфери є відмова від самого себе, що спричиняє загальну невдоволеність, яка, зрештою, може привести до живлення наркотиків та асоціальних вчинків.

Який же вихід з такого становища? На думку провідного наукового співробітника Інституту теорії освіти та педагогіки В. Кумаріна (м. Москва), школу врятує педагогіка, але природовідповідна, за якою викладання здійснюється для учнів, а не, як це часто буває, учнів використовують для викладання [5, 17]. Саме тому вкрай важливо планувати процес навчання відповідно до домінуючих потреб школярів.

ВИКОРИСТАЙТЕ НА УРОЦІ

Які це потреби? У підлітковому віці домінують потреби свободи, самопізнання та пошуку сенсу. Отже, і провідними стають рефлексивна та смислотворча діяльність, за допомогою яких учень усвідомлює свою індивідуальність. Тому й методика навчання має ґрунтуватись на проблемних методах, передбачати рефлексивну та смислотворчу діяльність. У старшокласників поряд із смислотворчою діяльністю домінуючими стають соціальні потреби в самоповазі, самовираженні, що зумовлюються відповідними біологічними потребами, а також потреба в саморегулюванні діяльності та творчій активності. Відповідно й методика навчання поряд з рефлексивною діяльністю повинна спрямовуватись на самостійну роботу, власне дослідження та дискусії, які супроводжують дослідну роботу [3, 196–197]. Основний висновок такий: головне завдання школи взагалі та окремих навчальних предметів зокрема – допомогти дитині сформувати саму себе. А для цього їй необхідно пройти три етапи: саморозвитку (розвиток власних здібностей); самопізнання (своїх можливостей); самовизначення (вибір власного життєвого шляху). Для задоволення домінуючих потреб учня навчальні заклади мають упроваджувати методику розвитку критичного мислення, яка дає поживу для рефлексивної та смислотворчої діяльності, задовольняє потреби в самопізнанні, самовираженні, самовизначені, а також у саморегулюванні діяльності та творчій активності.

Організовуючи навчання з історії, обов'язково слід враховувати закономірності розвитку психіки та нейрофізіологічної діяльності мозку. Підлітковий і ранній юнацький вік є сенситивним періодом у розвитку мислення, зокрема таких його рис, як абстрактність, критичність і творчість, що зумовлює потребу мати власну думку, відстоювати її, розмірковувати гіпотетико-дедуктивно [6, 115]. Щоб не втратити можливості сенситивного періоду, наголошує І. Підласий, слід постійно пропонувати учням розв'язувати проблемні завдання, порівнювати, виділяти головне, знаходити спільні та відмінні особливості, причинно-наслідкові залежності тощо [6, 115]. За методикою розвитку критичного мислення завдання спрямовані на розв'язування проблем сучасних і минулих часів, як наукових, так і життєвих, наприклад на встановлення закономірностей, узагальнення фактів, на застосування загальних знань у конкретній історичній ситуації. Приміром, учням 8 класу перед вивченням теми «Реформація та контрреформація» пропонувалось таке контроверсійне завдання: «Існує думка, що зародження нових суспільно-економічних відносин (капіталізму) породило Реформацію, яка утвердила буржуазний (капіталістичний) світогляд. Поміркуйте над проблемою: що є причиною, а що – наслідком? Зародження капіталізму спричинило Реформацію чи Реформація зумовила виникнення капіталізму? Свою відповідь обґрунтуйте» [12, 19].

Розмірковування над цією проблемою сприятиме виробленню складного інтелектуального вміння вдаватись до багатоаспектного аналізу, у процесі якого виявляється багато чинників та умов, що впливають на процес. Оцінюється ступінь впливу цих чинників і з'ясовуються значущий з них і занехтувані. Потім визначаються умови, за яких первісно занехтуваний чинник набуває значущості, а первісно значущий – втрачає її. Систематично розв'язуючи проблемні завдання, учні переходитимуть від простих оцінок суджень до рівня мислення, що дає змогу здійснювати багатоаспектний аналіз. Розмірковуючи над подібними проблемами, вони змушені будуть звертатися до засобів мислення, що наведені в методологічній частині посібників, тим самим поступово ускладнюючи і збагачуючи своє мислення принципами, стратегіями та процедурами критичного мислення, а згодом досягнути найвищого рівня мислення – самоорганізації цих складових для розв'язування конкретного завдання.

Цікаве завдання, що потребує багатоаспектного аналізу, пропонується учням 9 класу під час вивчення теми «Велика французька революція»: «Чому події у Франції кінця XVIII ст. називають Великою революцією? Можливо це була «маленька революція»? Що мають на увазі під висловом «Велика революція»? Свою відповідь обґрунтуйте» [12, 26]. Розмірковування над цією дилемою спонукає учнів замислитись над змістом словосполучення в різних ситуаціях, що зрештою допоможе з'ясувати історичне значення події: масштаби її впливу на подальший історичний процес, причому в різних вимірах.

Юнацький вік характеризується формуванням світогляду, переконань, характеру, життевим самовизначенням, це період самоствердження, бурхливого розвитку самосвідомості. Особливо актуальними стають проблеми морального вибору, підвищується інтерес до етичних проблем, набуває особливої актуальності оцінна діяльність [6, 118–120]. Для задоволення цих потреб за нашою методикою передбачено багато оцінок завдань. Приміром, у 10 класі до теми 4 «Тоталітарні та диктаторські режими» вчителеві й учням, враховуючи важливість проблематики, пропонувались такі задачі: 1) Проаналізувавши, порівнявши та узагальнивши, з'ясуйте, чому одним країнам (наприклад, США, Великій Британії та Франції) вдалося вийти з «великої депресії», зберігши демократичні режими, тоді як інші країни (наприклад, Німеччина та Іспанія) вийшли з кризи внаслідок утвердження тоталітарних та диктаторських режимів? 2) Радянські історики стверджували, що «жовтнева революція 1917 р. у Росії започаткувала нову добу в історії людства». Чи правильно є така думка? Свою відповідь обґрунтуйте [13, 28]. У першому завданні потрібно здійснити порівняльний аналіз соціально-економічних, політичних та культурних умов розвитку європейських держав, щоб з'ясувати розбіжності, які зумовили різні шляхи їх розвитку, а також, що є принципово важливим, ви-

ВИКОРИСТАЙТЕ НА УРОЦІ

значити умови збереження демократії в часи соціальних катаклізмів. Друге завдання передбачає з'ясування історичного значення «жовтневої революції», причому комплексне оцінювання цієї події, як історичної, так і моральної. Проблема більшовицького перевороту, можливо, як ніяка інша тема, містить значний ресурс для морального розвитку юнацтва: чого вартоє людське життя? Хто має право ним розпоряджатися? Чи припустимим є приносити в жертву людські життя в боротьбі за «світле майбутнє»?

Зарубіжні психологи звертають увагу на розвиток абстрактного мислення в період отроцтва та раннього юнацтва, тобто мислення набирає умоглядного характеру — вивільняється від рабського «тут і зараз», починає маніпулювати можливостями, а також порівнювати реальність з тими подіями, які могли б відбутися [4, 586]. Підлітки проявляють дедалі більшу схильність ставитися до всього, як до одного з варіантів можливого. Цю стадію слідом за Ж. Піаже західні дослідники називають рівнем формальних операцій [4, 586; 14, 284]. З метою розвитку вміння розглядати різні реальні можливості, ми підбрали вправи з ретроальтернативістики. Наприклад: «Придумайте альтернативні сценарії розгортання подій за часів Центральної Ради. Зокрема, з'ясуйте, за яких умов Центральній Раді вдалося б утримати владу» [13, 30]. Для нас важливо, щоб учні придумали позитивний сценарій розгортання відомих історичних подій. Але для цього вони мають комплексно проаналізувати причини поразки національно-визвольних змагань, встановивши взаємозумовленість зовнішніх і внутрішніх чинників. Принципове значення має усвідомлення учнями тези, що непереможність нації забезпечується її внутрішньою силою, зрілістю і солідарністю. Якщо учні засвоють цю істину, незалежність України буде поза загрозою.

Ж. Піаже започаткував виділення двох рівнів мислення: 1) мислення первого порядку виявляє й доділжує зв'язки між об'єктами; 2) мислення другого порядку включає в себе думки про думки, пошук зв'язків між відносинами й маневрування між реальністю та можливістю.

Г. Крайг, спираючись на дослідження західних психологів, наводить істотні властивості підліткового мислення:

- 1) здатність ураховувати всі комбінації змінних під час пошуку розв'язку проблеми;
- 2) здатність припускати, як вплине одна змінна на іншу;
- 3) здатність поєднувати та розділяти змінні гіпотетико-дедуктивним способом («Якщо наявний X, то відбудеться Y») [4, 587].

Але при цьому вона зазначає, що далеко не всі люди досягають цього рівня. Науковці дискутують, чим саме зумовлюється розвиток другого рівня мислення, але очевидним є те, що умовами, зокрема умовами навчан-

ня [4, 587]. Г. Крайг зауважує, що прихильники інформаційного підходу в основному звертають увагу на вдосконалення у підлітків тих умінь, які прийнято називати метапізнанням: 1) міркування про думки; 2) формування стратегій; 3) планування.

Р. Стернберг виділяє три рівні інтелекту: 1) метакомпоненти — процеси вищого порядку для планування та ухвалення рішень (приміром, вибір стратегії запам'ятовування); 2) компоненти виконання — процеси, які використовуються для розв'язування задачі (приміром, відбір та вилучення релевантної інформації з пам'яті); 3) компоненти набуття (збереження) знань — процеси, що їх використовують під час засвоєння нової інформації [16]. По суті, метакомпоненти слугують механізмом побудови стратегії, яка перетворює компоненти виконання та компоненти набуття знань в орієнтовані на розв'язування завдання процедури. До прикладу, побудови складних стратегій потребували такі завдання для учнів 11 класу: 1) Більшість країн Азії, Африки та Латинської Америки відносять до країн «третього світу», тобто таких, що розвиваються і подекуди залишились традиційними суспільствами. Проте деякі країни цих континентів у ХХ ст. здійснили економічний і культурний ривок, істотно поліпшили життєвий рівень населення. Поясніть, чому деяким країнам удається досягти значних успіхів у своєму розвитку, а іншим — ні. Свою відповідь обґрунтуйте. 2) Дві найпотужніші соціалістичні країни — СРСР і Китай — наприкінці ХХ ст. стали на шлях реформування. Реформи в СРСР привели до економічної та політичної кризи і зрештою до розпаду країни. Реформи в Китаї сприяли зростанню економічного потенціалу та стрімкому розвитку країни. Чому китайським комуністам удається втримати владу та забезпечити економічне зростання, а комуністам СРСР — не вдалося? Свою відповідь обґрунтуйте [13, 33—34].

Висловимо припущення, що переважна більшість наших істориків-науковців навряд чи зможе більш менш чітко відповісти на це питання. Тому нам цілком справедливо можуть закинути: «А що, власне, ви хочете від учнів однадцятого класу?» Сенс цього питання полягає в правомірності зауваження учнів до розв'язування складних наукових проблем: варто чи не варто? На нашу думку, принципово важливим є навчити учнів сміливо дивитись в очі проблемам і принаймні замислюватись над ними. Немає значення, що вони не знайдуть вичерпно правильної відповіді, проте (і в цьому в нас немає сумнівів) усвідомлять, як непросто відповісти на це питання, як багато чинників слід врахувати для розв'язання подібного завдання. Зрештою, учні засвоють корисні настанови щодо розв'язання нагальних життєвих проблем і не хапатимуться за перші-ліпші прості рішення (ані власні, ані ті, що їм нав'язуватимуть).

У юнацькі роки відбуваються зміни в характері мислення: формуються ідеальні образи світу та сім'ї,

які порівнюються із реальністю. Зростає інтерес до соціальних, політичних та моральних проблем, формується концепція суспільства, його інститутів. У підлітка формується переконання відносно політичної системи в соціальному, культурному та історичному контекстах. Тинейджери починають критично переоцінювати їх себе відповідно до якогось образу, зростає потреба в рефлексії, необхідності аналізувати власні розумові процеси. «Юність, — стверджує Г. Крайг, — є періодом інтелектуального оп'яніння. Нові сили, думки, спрямовані всередину, на власні когнітивні процеси, і назовні, на світ, який несподівано став складнішим» [4, 592].

Наша методика розвитку критичного мислення враховує ці закономірності когнітивного розвитку й підживлює його для повноцінного перебігу. Візьмемо для прикладу таке завдання для учнів 11 класу: «У 1991 р. в Україні діяльність комуністичної партії було заборонено, так само вчинили її інші новостворені незалежні держави. Деякі представники громадськості вважали, що комуністична ідеологія повинна бути заборонена так само, як і фашистська. Які підстави мали громадські діячі вважати комуністів настільки небезпечними? Чи погоджується ви з їхніми вимогами? Свою відповідь обґрунтуйте» [13, 36].

Розмірковуючи над цим завданням, учні мають вдатись до застосування порівняльно-історичного методу стосовно двох політичних режимів і на цій основі виділити спільні й відмінні особливості, а також з'ясувати, на підставі чого деякі політичні діячі вимагали заборони комуністичної ідеології. Зрештою, розв'язування цього завдання сприяло формуванню в учнів власної концепції суспільства та його інститутів.

Перед підлітками постають серйозні моральні виклики: їм доводиться з'ясовувати, наскільки важливо добре читися, чи варто їм пристосовуватися до суспільства, яке місце в їхньому житті посідає релігія, здійснювати вибір переконань та фаху. Відбувається формування системи цінностей, ціннісної свідомості [1]. Цінності являють собою стрижневе утворення особистості, яке втілюється в особистісних настановах та якостях, що визначають ставлення до суспільства, природи, інших людей, до самих себе [2, 8; 13]. Саме цінності виступають у суспільстві стратегічними цілями, що спонукають людей до спільних дій та соціального життя. Ціннісна система суспільства становить його базисну структуру. Гуманітарна освіта являє собою духовно-практичне освоєння людиною дійсності; усі інформаційні процеси в ній пов'язані з пошуком сенсу [1]. Саме тому для гуманітарних дисциплін логічний компонент є необхідним, але базисом виступають цінності. Якщо немає ціннісного контексту, — зазначає Н. Астапова, — не буде і гуманітарної освіти в справжньому сенсі [1].

Г. Крайг наводить дані досліджень, які свідчать: якщо підліток має стимулюючі й безпечні можли-

вості для розглядання моральних дилем на високому рівні, то роки отрочства та юності можуть стати періодом значного морального розвитку [4, 593]. Виразне ціннісне забарвлення мають завдання для учнів 9 класу під час вивчення теми «Міжнародні відносини в останній третині XIX ст.»: 1) Завдяки чому стали можливими територіальний поділ світу та утворення колоніальних імперій? Яка небезпека відразу ж виникла з поділом світу? Чи можливо було уникнути цих явищ за тих історичних умов? Свою відповідь обґрунтуйте. 2) Які наслідки мало колоніальне панування для залежних країн: позитивні чи негативні? Як можна оцінити наслідки колоніального панування для самих метрополій? Свою відповідь обґрунтуйте. 3) Яку роль відіграв робітничий рух в історії: негативне явище, що призводить до соціальних потрясінь, нестабільності й революцій з мільйонними жертвами, чи робітничий рух — це позитивне явище, яке зумовлює встановлення стабільного суспільства, в якому враховуються інтереси як підприємців, так і робітників? [12, 28—29].

Розмірковуючи над цими проблемними завданнями, учні мають зробити певний ціннісний вибір: наскільки припустимим є поневолення інших народів через їхню технічну відсталість або тимчасову слабкість? Як оцінювати протест пригноблених країн або соціальних груп? Яку роль відіграє соціальний протест у розвитку суспільства? За яких умов такий протест слід вважати позитивним, а за яких — негативним?

Отже, розв'язування багатьох проблем, з якими стикаються підлітки, визначить характер їхнього подальшого життя. Вони набудуть унікальної здібності розглядати свою поведінку в минулому, інтегрувати з реальністю сьогодення і подумки переноситися у власне майбутнє. Навчання історії, напевно, як ніякий інший предмет дає можливість отримати відновлені стимули для розглядання моральних дилем та навчитися їх правильно розв'язувати. Саме в цьому й полягає значення методики розвитку критичного мислення. Між іншим, критичне мислення — це оцінювання мислення, яке спирається на певні критерії, у тому числі й цінності.

Отже, домінуючими потребами підліткового віку є свобода, самопізнання та пошук сенсу. Саме тому природовідповідним навчанням є те, в основу якого покладено рефлексивну та смислотворчу діяльність. А це означає, що методика повинна містити проблемні завдання, проблемні методи та інтерактивні форми. У старших класах поряд із смислотворчою діяльністю у школярів домінують соціальні потреби в самоповазі, самовираженні. Виникає також потреба в саморегулюванні діяльності та творчій активності. Відповідно й методика навчання поряд з рефлексивною діяльністю повинна приділяти значну увагу самостійній роботі, власне дослідженням і дискусіям. Таким чином, домінуючі потреби

ВИКОРИСТАЙТЕ НА УРОЦІ

би учня можна забезпечити застосування методики розвитку критичного мислення, яка дає поживу потребі у рефлексивній та смислотворчій діяльності, потребі в самопізнанні, самовираженні, самовизначенні, а також потребі в саморегулюванні діяльності та творчій активності. А це означає: вільне навчальне середовище, інтелектуальні й моральні виклики учням щодо пошуку сенсу та законоімрностей історичного процесу через сприйняття минулого. Саме такий сенсопошуковий навчальний процес закладено в нашій методиці розвитку критичного мислення [8–10], в основі якого – розв’язування проблемних завдань з дидактичних посібників [11–13].

ЛІТЕРАТУРА

1. Астапова Н. А. Гуманитарное образование и рефлексивная культура юношества / Н. А. Астапова // Мир образования – образование в мире. – 2004. – № 2. – С. 148–154.
2. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии / Н. А. Асташова // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8 – 13.
3. Зайцев Г. Время педагогики здравосозидающей / Г. Зайцев // Народ. образование. – 2002. – № 6. – С. 193 – 200.
4. Крайг Г. Психология развития : [пер. с англ.] / Грэйс Н. Крайг. – [7 изд., междунар.]. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
5. Кумарин В. Школу спасет педагогика. Но – природообразная / В. Кумарин // Народ. образование. – 1997. – № 5. – С. 10 – 20.
6. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : [учеб. для студентов вузов, обуч. по пед. спец.] : в 2 кн. – М. : Владос, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – 576 с.
7. Симонов П. В. Мотивированный мозг / П. В. Симонов. – М. : Наука, 1987. – 238 с.
8. Терно С. О. Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти / С. О. Терно. – Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 268 с. [Режим доступу : <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>].
9. Терно С. О. Розвиток критичного мислення старшокласників у процесі навчання історії / С. О. Терно. – Запоріжжя : Запорізький національний ун-т, 2011. – 275 с. [Режим доступу : <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>].
10. Терно С. О. Теорія розвитку критичного мислення (на прикладі навчання історії) : посібник для вчителя / С. О. Терно. – Запоріжжя : Запоріз. нац. ун-т, 2011. – 105 с. [Режим доступу : <http://sites.znu.edu.ua/interactiv.edu.lab/125.ukr.html>].
11. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : дидакт. посібник для учнів 6 – 7 кл. / С. О. Терно, З. Б. Коган, І. В. Полтавська. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 20 с.
12. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : дидактичний посібник для учнів 8 – 9 кл. / С. О. Терно, А. Д. Хінева. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 32 с.
13. Терно С. О. Проблемні задачі з історії : дидактичний посібник для учнів 10 – 11 кл. / С. О. Терно. – Тернопіль : Мандрівець, 2009. – 40 с.
14. Хегенхан Б. Теории научения / Б. Хегенхан, М. Олсон. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 474 с.
15. Bruer J. T. Schools for Thought: A Science of Learning in the Classroom / J. T. Bruer. – Cambridge, 1993. – 336 p.
16. Sternberg R. Critical thinking : Its nature, measurement, and improvement / R. Sternberg. – [In F. R. Link (Ed.)]. – Yale University, 1985. – 35 p.

Кросворд для закріплення знань

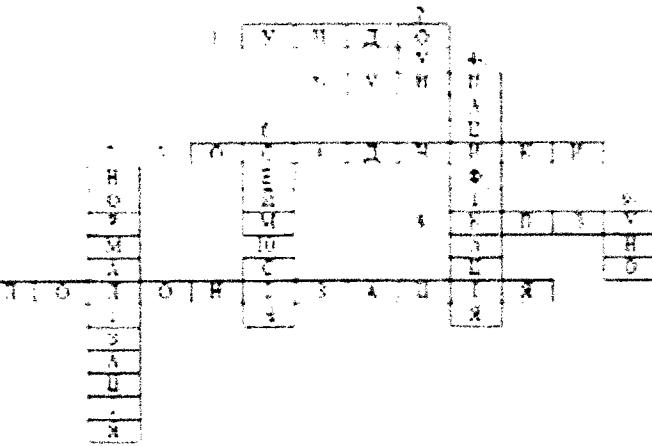
Історія України, 10 клас

ПО ГОРІЗОНТАЛІ:

1. Абревіатура центристської партії, найбільш чисельної на західноукраїнських землях (УНДО).
3. Абревіатура партії, яка не входила до складу УЦР і виступала за незалежність України (УНП).
5. Польські переселенці на українській землі (ОСАДНИКИ).
8. Абревіатура комуністичної партії, що діяла на західноукраїнських землях (КПЗУ).
11. Політика ополячування (ПОЛОНИЗАЦІЯ).

ПО ВЕРТИКАЛІ:

1. Організація української старшини, що опинилася в еміграції, яка прагнула продовжити збройну боротьбу за незалежність України (УВО).
2. Підпільна організація, що сповідувало ідеї інтер'єрального націоналізму (ОУН).
4. Політика «умиротворення» українців, що здійснювалася польською владою (ПАЦІФІКАЦІЯ).



6. Найвищий законодавчий орган Карпатської України (СЕЙМ).
7. Політика УНДО щодо Польщі, започаткована в 1935 р. (НОРМАЛІЗАЦІЯ).
9. Урядова партія в Карпатській Україні (УНО).
10. Збройні сили Карпатської України (СІЧ).

Підготували Олександр ГІСЕМ, Олександр МАРТИНЮК