



НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ



ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ

МЕТОДИКА розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії

Методичний
посібник

УНІВЕРСАЛ
УКРАЇНСЬКОЇ ЦЕНТРАЛЬНОЇ РАДИ.



КОНВІ
ПРІНТ
Київ - 2021

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол №10 від 15 жовтня 2020 року)*

Рецензенти:

І.І Смагін, доктор КЗ “Житомирський ОШПО” Житомирської обласної ради;

Ж.М. Гаврилюк, кандидат педагогічних наук, учитель-методист гімназії “Діалог” м. Києва.

Експерт:

О.І. Локшина, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Пометун О., Гупан Н.

Методика розвитку критичного мислення учнів ліцею на уроках історії: методичний посібник [Електронне видання]. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2021 – 250 с.

ISBN 978-617-7724-96-3

У методичному посібнику розкрито сутність критичного мислення як педагогічного феномена та запропоновано предметну модель застосування технології розвитку критичного мислення на уроці історії. Досліджується потенціал використання когнітивної таксономії Б. Блума у процесі розвитку критичного мислення учнів та постановці запитань різного рівня як важливого інструмента вчителя історії. У книзі детально описано методи і стратегії розвитку критичного мислення та відповідна структура уроку. Подані численні приклади уроків для різних класів, що розкривають основні теоретичні положення авторів.

УДК 373.5.016:94:159.955-028.43](072)

ISBN 978-617-7724-96-3

© Пометун О., Гупан Н., 2021
© Інститут педагогіки НАПН України, 2021
© КОНВІ ПРІНТ, 2021

ЗМІСТ

РОЗДІЛ I. КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН.....	9
РОЗДІЛ II. ПРЕДМЕТНА МОДЕЛЬ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОЦІ ІСТОРІЇ.....	35
РОЗДІЛ III. ТАКСОНОМІЯ Б.БЛУМА І РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ.....	51
РОЗДІЛ IV. УРОК ІСТОРІЇ У КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ	65
РОЗДІЛ V. МЕТОДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	81
<i>Як класифікують методи розвитку критичного мислення.....</i>	<i>81</i>
<i>Які методи роботи з текстами варто застосовувати на уроках історії.....</i>	<i>82</i>
Читання з маркуванням тексту	82
Спрямоване читання	83
Спрямоване читання з обдумуванням і таблиця	85
Читання із зупинками (читання з передбаченням)	86
Опорні слова.....	88
Читання в парах /узагальнення в парах.....	89
Припущення на основі запропонованих слів (термінів)	90
Істинні-хибні висловлювання.....	91
Чи вірите ви, що.....	91
Кошик ідей	92
Три по два	93
Смислове згортання (G.S.R.).....	93
Залишіть за мною останнє слово.....	95
Запитайте у автора.....	95

Робота в парах	96
Асоціативний кущ	97
Кластер.	98
Бортовий журнал	99
Подвійний щоденник	100
Діаграма венна.	101
T-таблиця.	102
Порівняльна («концептуальна») таблиця	102
Таблиця («знаємо — хочемо дізнатись — дізнались»)	104
Картографування тексту (ментальна карта).	105
M-таблиця	106
Риб'ячий скелет або «фішбоун»	107
Почережні питання	107
Читаємо і запитуємо	108
Уточнюючі запитання	109
«Товсті» та «тонкі» запитання	110
Питальні слова	112
Запитай і відгадай	114
Банк запитань	115
Взаємне навчання	117
Техніка формулювання запитань (question formulation technique (qft))	119
Ромашка запитань	122
Мозковий штурм	123
Обговорення питання у загальному колі	125
Прес (P.R.E.S., МППО).	126
Акваріум	127
Розв'язання проблем.	128
Дерево рішень	129
Займи позицію	130
Неперервна шкала думок(континуум, нескінченний ланцюжок)	131
Дискусія	132
Оцінювальна дискусія	134
Павутинка дискусії.	136
Два кола.	137
Карткова дискусія.	138
Карусель	138
Письмова (тиха) дискусія	140
Письмові дебати.	141

Плюс-минус-цікаво (пмц)	142
Твір-п'ятихвилинка	142
Сенквейн	143
Шість капелюхів (за д.Боно)	143
Незакінчене речення	145
Одне слово	145
Аркуші самооцінювання	145
Есе	147
Ковдра ідей	147
Потяг	148
Чотири кути	149

РОЗДІЛ VI. ЗАПИТАННЯ ЯК ОКРЕМИЙ МЕТОДИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	150
---	------------

РОЗДІЛ VII. ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ	188
--	------------

РОЗДІЛ VIII. НАВЧАННЯ УЧНІВ КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ	197
---	------------

РОЗДІЛ ІХ. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ: КОНКРЕТНІ ПРИКЛАДИ	207
--	------------

ДОДАТОК. ПРИКЛАДИ УРОКІВ ІСТОРІЇ В ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ	223
---	------------

ПЕРЕДМОВА

Шановні колеги, пропонуємо вашій увазі новий посібник з розвитку критичного мислення учнів, підготовлений на основі кількарічного досвіду підвищення кваліфікації вчителів різних предметів основної та старшої школи у цьому напрямі. Важливість розвитку критичного мислення учнів сьогодні зафіксована у багатьох нормативних документах з освіти останнього часу. Проте численні декларації про важливість розвитку критичного мислення учнів не розв'язують проблеми, адже практикуючому вчителю потрібні чіткі методичні рекомендації, які дають відповідь на два запитання.

Перше з них: чому навчати критичного мислення легко для будь-якого вчителя?

Тому що методи, з яких складається технологія розвитку критичного мислення, легко вбудовуються в будь-який урок. За рахунок чітких і зрозумілих алгоритмів діяльності швидко і без зусиль сприймаються дітьми. Вони не потребують додаткових матеріальних витрат на нові матеріали чи обладнання. Крім того, як показує досвід, дітям подобаються такі методи роботи, що сприяє мотивації до навчання і значно полегшує роботу вчителя.

Проте, ми не бачимо безупинного прогресу у цьому напрямі.

Друге запитання, що заслуговує на увагу, чому навчати дітей критичного мислення складно для будь-якого вчителя?

Тому що, методи розвитку критичного мислення мають бути застосовані системно на кожному уроці, на основі глибокого осмислення сутності критичного мислення у цілому. Дуже важливо обирати для кожного уроку саме ті методи, які відповідають змісту і цілям уроку, розуміючи глибинний зміст методу, а не лише його привабливість. Механічне копіювання методів, або їх використання тільки на відкритих уроках не призводить до серйозних результатів. Крім того, більшість чинних підручників з історії не «заточені» під організацію критичного дослідження матеріалу учнями, а є набором готових висновків. Тому вчитель може використовувати такі підручники, але не може спиратися на них методично у процесі розвитку критичного мислення учнів.

Однак зрозуміло й те, що розвиток критичного мислення, зокрема і у навчанні історії, стає найактуальнішим за часів інтенсивних соціальних змін, коли неможливо діяти без постійного пристосування до нових по-

літичних, економічних та інших обставин, без ефективного вирішення проблем, значна частина яких не передбачувана. У цьому сенсі життя-ва необхідність критичного мислення для вітчизняної освітньої системи очевидна. Тільки таким шляхом ми можемо розвиватись відповідно до вимог світового інформаційного суспільства та просуватись далі у напрямі демократії.

Отже, вважаємо за необхідне допомогти зацікавленому вчителю історії підвищити свій професійний рівень шляхом поступового і ґрунтовного опанування технології критичного мислення. Саме виходячи з цієї мети, ми й побудували наш посібник, який містить вичерпні рекомендації і характеристики різних аспектів технології розвитку критичного мислення й описи відповідних методів навчання, що можуть успішно застосовуватись вчителями історії. Ці рекомендації засновані не лише на теоретичних дослідженнях цих питань, зокрема зарубіжних, але й на багаторічному власному досвіді дослідження цих питань, результати яких представлені у наших попередніх книгах та численні наукових статтях.

У вступі подано теоретичні положення, на яких ґрунтується наше розуміння сутності поняття «критичне мислення, розкриті його педагогічні аспекти та потенціал шкільного навчання для його розвитку. Хотілося б привернути вашу увагу до останніх підрозділів цієї частини, що пов'язані з викликами до діяльності та особистості педагога, на які вам обов'язково прийдеться відповідати. Без подолання внутрішнього спротиву, певної мужності, працелюбності і відданості професії вам навряд чи вдасться подолати цей шлях.

У першому розділі посібника «Критичне мислення як педагогічний феномен» розкриті основні поняття посібника та їхній взаємозв'язок. Подано аналіз сучасних досліджень з цього приводу та пояснення дидактичних аспектів критичного мислення, на яких будується технологія розвитку критичного мислення.

Розділ другий «Предметна модель застосування технології розвитку критичного мислення на уроці історії» допоможе вчителю зрозуміти базові концепції щодо застосування технології розвитку критичного мислення у навчанні конкретного предмета. У розділі також ґрунтовно висвітлюються потенціал і можливості предмета «історія» для формування в учнів цих важливих умінь.

Наступний третій розділ книги «Таксономія Б.Блума і розвиток критичного мислення учнів у навчанні історії» містить необхідні для вчителя-практика знання щодо когнітивної таксономії Б.Блума та характеристику її можливостей у навчанні історії. Таксономія також описана як інструмент, що застосовується у процесі розвитку критичного мис-

лення учнів з метою організації їх пізнавальної діяльності на високих рівнях мислення.

З назви розділу четвертого «Урок історії у контексті технології розвитку критичного мислення старшокласників» очевидно, що в ньому ґрунтовно схарактеризовані структура і методика уроку історії в технології. Цією моделлю уроку вчитель може керуватися, проєктуючи навчання таким чином, щоб обрані методи і прийоми розвитку критичного мислення відповідали змісту, рівню і цілям кожного предмета.

Розділ п'ятий «Методи розвитку критичного мислення учнів на уроках історії» містить детальний опис більше як 70-ти методів розвитку критичного мислення учнів на уроках історії, класифікованих на методи опрацювання текстів, графічні організатори та методи дискусії та обговорення. Цього арсеналу сповна вистачить вчителю-практику навіть у ліцеї, де історія вивчається поглиблено. У розділі також даються відповіді на запитання, яке часто хвилює вчителів: як обрати методи навчання для того чи іншого уроку. Розкрито зв'язок методу із частиною уроку та схарактеризовані інші чинники, що обумовлюють вибір ефективного методу.

Розділ шостий «Запитання як окремий методичний інструмент розвитку критичного мислення» присвячено малодослідженому у сучасній українській дидактиці питанню — застосуванню запитань як інструменту розвитку критичного мислення. У розділі запитання класифіковано і з'ясовано потенціал кожного з типів у розвитку учнів засобами історії.

У розділі сьомому «Особливості підручника з історії для старшої школи як засобу розвитку критичного мислення учнів» узагальнено багаторічний досвід авторів у створенні підручників з історії у технології розвитку критичного мислення учнів та подано основи методики роботи з такою навчальною книгою. Логічним продовженням є восьмий розділ «Навчання учнів критичного читання на уроках історії», який спирається насамперед на необхідність осмисленого читання учнями навчальної літератури з історії.

Нарешті в останньому дев'ятому розділі «Розвиток критичного мислення на уроках історії: конкретні приклади» подано велику кількість прикладів, які ілюструють різні аспекти описаної у посібнику предметної моделі технології критичного мислення.

Завершує посібник додаток, в якому вчитель знайде розробки кількох уроків в технології розвитку критичного мислення з якими працювали вчителі експериментальних класів у процесі перевірки запропонованої моделі.

Бажаємо успіхів!
Автори

РОЗДІЛ І

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Чому критичне мислення — навичка XXI століття

Інформаційне суспільство все більше зосереджує увагу людства на критичному мисленні як важливому елементі успіху в житті (Stedman, Luu, 2017)¹. Критичне мислення, вміння ставити ефективні запитання та формулювати оригінальні рішення, не може вважатись додатковою або неважливою здатністю людини у XXI столітті. Для розв'язання серйозних проблем сучасності (глобальне потепління, економічні кризи, дефіцит їжі і води, пандемій та ін.) потрібні значні інноваційні зрушення, а отже — розвинене незалежне мислення людей. Швидкий розвиток технологій також вимагає, щоб учні, студенти не лише опанували нові складові знань і умінь/навичок, а й постійно оцінювали результати й наслідки власних дій та поведінки.

Це обумовлює необхідність включення критичного мислення до переліку основних результатів освіти, зокрема шкільної. Традиційна оцінка результатів навчання лише за набором стандартизованих базових знань і умінь/навичок, хоча й залишається важливою, проте не може сьогодні бути головним критерієм, за яким ми оцінюємо академічну успішність чи невдачу наших учнів. Добре навчені учні мають не лише знати і розуміти наукові ідеї та концепції, а й бути мотивованими мислити критично, використовувати те, що вони знають для покращення власного життя, а також особистого внеску в життя країни та світу. Потенціал критичного мислення людини стає основою для забезпечення якості її життя, її життєвого успіху. На це вказують і державні документи останнього часу щодо освіти в Україні². Тому сьогодні питання теорії і практики розвитку критичного мислення потребують досліджень насамперед у дидактичній площині задля розроблення реальних педагогічних

-
- 1 Stedman G. Thinking Matters: Critical Thinking Is Crucial for Success. Код доступу: <https://www.huffingtonpost.com/author/stedman-graham>; Luu V. The 10 Skills You'll Need By 2020 (And Beyond). Код доступу: <https://www.careerfaqs.com.au/news/news-and-views/the-10-skills-you-ll-need-by-2020-and-beyond>
 - 2 Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2017. Код доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

моделей, які можуть бути негайно запроваджені у навчально-виховний процес школи та вишу.

Проаналізуємо основні положення різних поколінь дослідників феномена критичного мислення щодо висвітлення його сутності, можливостей розвитку у навчанні учнів, визначенні напрямів майбутніх дидактичних досліджень у цій сфері.

Чому критичне мислення — це важливо для кожної людини

Людина як свідомо істота завжди діє під впливом думок, власних виборів та рішень. Розмірковуючи над тим або іншим рішенням, ми намагаємось взяти до уваги те, що нам відомо, і обрати найкращий спосіб діяльності. Однак далеко не завжди ми замислюємось над тим, чи гарно ми вміємо думати? Чи є наш процес мислення продуктивним? Чи вміємо ми думати таким чином, щоб бути успішними сьогодні і завжди?

Зазвичай ми ставимось до процесу мислення так, ніби це щось само собою зрозуміле та природне — як дихати чи кліпати очима. Проте думки, які ми вбачаємо істинними, іноді є невірними, необґрунтованими або такими, що навмисно вводять нас в оману. Натомість ті думки, що ми визнавали помилковими чи незначущими, виявляються є істинними та важливими.

На жаль, від природи люди не наділені здатністю бачити речі такими, як вони є, і не можуть автоматично, інтуїтивно відчувати, що є розумним, а що — ні, що є істинним, а що помилковим. Наше мислення зазвичай обмежено, серед таких обмежень найчастіше зустрічаємо:

- *вплив попереднього досвіду.* Ви, мабуть неодноразово помічали, що дитина, яку принижують і б'ють батьки, часто так само поводитьься з дітьми у класі. Одна з причин цього — у її досвіді нема іншої моделі досягнення бажаного результату. Вчитель, караючи таку дитину, демонструє ту саму модель. Тому її вибір обмежений. (Ось чому так важливо, щоб такі діти бачили і могли спробувати інші моделі, самостійно приходячи до висновку, що, наприклад, модель співпраці набагато ефективніша);
- *вплив групи.* Уявіть, що у педагогічному колективі прийнято виконувати усі, навіть самі безглузді накази авторитарного директора. Вам не подобається черговий наказ, але «всі ж погодились». Настрій поганий, але ви робите «як усі», не тому що інших варіантів нема (вони завжди є), а через те, що під впливом групи ви їх не бачите;
- *вплив стереотипів.* «З цього району завжди приходять проблемні діти, ви з ними поводьтесь суворіше!» І вчителька, яка ще не

бачила дітей, вже має до них упереджене ставлення, навіть не піддаючи сумніву надану пораду;

- *вплив емоцій*. Ваша подруга постійно заходить у один відділ у торгівельному центрі та обов'язково там щось купує. Потім сварить себе, але ж в цьому відділі завжди так чудово пахне цитрусовими ароматами і музика така приємна грає, як не зайти? Приємні емоції обмежують здатність розглядати інші варіанти: не купувати, купувати в іншому місці за меншою ціною.

Отже, типовим для більшості людей є упереджене бачення дійсності такою, якою вони хочуть її бачити. Часто ми навіть викривляємо реальність, пристосовуючи її до своїх упереджень. Перекручення реальності є звичайним явищем людського життя. Егоїзм та «вузькість мислення» дуже впливають на життя багатьох людей.

Часто наші погляди і переконання не є ані свідомими, ані критичними, і формуються під впливами багатьох чинників — зокрема соціальних, політичних, економічних, біологічних чи фізіологічних. При цьому більшість з нас майже не використовують можливості, які закладені в цій дивовижній людській здатності — мислити. Щоб подолати ці обмеження і розширити можливості мислення нам потрібен системний шлях до його розвитку, зокрема до раціональності, критичності мислення.

Головний сенс критичного мислення простий — вміння управляти власним розумом. Його значення також є простим і очевидним — вміючи керувати розумом, ми можемо керувати своїм життям, усвідомлювати все, що з нами відбувається, шукати і знаходити найкращі шляхи, рости і розвиватися. Критично мислити можуть всі, але не всі хочуть це робити. Критичного мислення потрібно вчити для того, щоб учні могли використовувати його навички в конкретній предметній діяльності.

Які є цінності критично мислячої людини

Не можна зводити навчання критичного мислення до формування в учнів лише мисленевих операцій. Критичне мислення поступово формує у людини іншу внутрішню позицію, інші ціннісні установки та орієнтації. Людина з розвиненим критичним мисленням не лише сприймає світ як різноманітний, а й цінує таку різноманітність, ставиться до неї як до ресурсу і можливості для власного розвитку та самореалізації. Прагнучи обґрунтування власних думок і знаходження достовірної інформації, така людина вимагає обґрунтованих суджень і фактів від інших людей і джерел інформації. Вона не лише виробляє у себе імунітет від впливів і маніпуляцій, а й сама не маніпулює іншими.

Дослідник з проблем критичного мислення Томас Хакслі казав: «Важливо не хто правий, а що правильно». Це та частина суспільства, яка

чує заклик до роздумів і не зупиняється в інтелектуальному розвитку ні після завершення навчання у школі, ні після закінчення університету.

Критично мислячіособистості — це люди з високою терпимістю, котрі вважають, що у кожної проблеми є не одне правильне рішення. Вони думають, реагують і висловлюють свої ідеї з повагою до прав інших учасників обговорення. Ці люди інтуїтивно і свідомо розуміють, що у кожного своя правда і істина. Вони здатні визнати обґрунтованість інших точок зору, навіть якщо це суперечить їхнім думкам. Для них важливіше вчитися і розвиватися, ніж бути «правим». Такі особи поважають аргументованість, докази, чесність і справедливі правила гри та намагаються уникати спокуси використовувати свій інтелект, аби впливати на інших людей у нечеснийспосіб.

У навчально-виховному процесі формування навичок мислення високого рівня згідно з певними інтелектуальними стандартами, організація простору для системного тренування таких навичок дає можливість учням отримати відповідний життєвий досвід. Це досвід самостійного дослідження і будування знань, а не «ковтання» готової інформації; досвід народження нових ідей, рішень у спільному обговоренні, а не засвоєння чужих «істин»; досвід формулювання власних оцінок, поглядів, ставлення та висловлення їх у голос, а не мовчазне прийняття нав'язаних думок.

Такий досвід працює не тільки на розвиток, наприклад, навичок опрацювання інформації або вміння аргументувати (когнітивна сфера), він впливає і на ціннісну сферу, формує певні установки, такі як відкритість та відповідальність, розуміння важливості обговорення та співпраці, несприйняття чорно-білої картини світу. Спираючись на такі установки, людина обирає в житті інші стратегії, інші моделі поведінки, ніж той, хто чи не найбільшу частину власного шкільного життя тренувався в уважному слуханні та заучуванні текстів з підручника, або посібника. Отже, розвиваючи критичне мислення ми розвиваємо набагато більше, ніж просто вміння аналізувати чи перевіряти інформацію, ми формуємо певний тип особистості. Критичне мислення у широкому розумінні — це комплексне поняття, яке поєднує способи розумової діяльності, певні ціннісні установки та моральні якості і відповідні моделі поведінки надзвичайно значущі для сучасної людини і суспільства якості, такі, як відкритість, відповідальність, чесність, інтелектуальна сміливість, толерантність і багато інших.

Які були перші спроби визначення сутності критичного мислення

Якщо не зважати на те, що Сократ започаткував подібний підхід до навчання більше ніж 2000 років тому, то розвиток ідей критичного мислення пов'язують з ім'ям Джона Дьюї, американського філософа, психо-

лога і педагога, якого чимало дослідників вважають «батьком» сучасної традиції критичного мислення. Д. Дьюї ще у 1909 р. називав цей феномен «рефлексивним мисленням» і визначав як активний, наполегливий та ретельний розгляд людиною власних переконань, поглядів або певних знань з урахуванням підстав, на яких вони базуються, та подальших висновків, які вони дозволяють зробити³. Визначивши критичне мислення як «активний» процес, Д. Дьюї протиставляв його «пасивному» мисленню, в якому ви просто отримуєте ідеї й інформацію від когось. Для Д. Дьюї та інших дослідників, котрі згодом працювали у цій традиції, сутність критичного мислення полягає у тім, що воно є «активним» процесом — коли ви думаєте про себе і для себе, самостійно ставите запитання, знаходите відповідну інформацію тощо, а не навчаєтесь переважно пасивним шляхом від когось іншого.

Визначаючи критичне мислення як «наполегливе» та «обережне», Д. Дьюї протиставляв його не рефлексивному мисленню, яке люди зазвичай використовують, наприклад, коли «перескакують» зразу до висновку або ухвалюють рішення, не обміркувавши його. Іноді, звичайно, потрібно зробити саме так, коли щось потребує термінового вирішення, або питання не є достатньо важливим, щоб вдаватись до «обережної думки». Проте часто люди роблять так, коли насправді доцільно зупинитись і подумати, коли треба бути хоча б трохи обережнішими.

Дуже важливо у визначенні Д. Дьюї, — те, що він говорив про «підстави, які підтримують» переконання, і «подальші висновки, які вони дозволяють зробити». Іншими словами, головне — причини, через які люди вірять у щось і наслідки їхніх переконань. Не буде перебільшенням сказати, що міркування є дуже важливими для критичного мислення, так само як і обґрунтування причин і оцінки власних думок, наскільки це можливо. Критичне мислення не зводиться лише до уміння міркувати, однак воно є ключовим елементом.

Через 30 років, інший дослідник, Едвард Глассер, визначив критичне мислення як: 1) ставлення людини до вдумливого розгляду проблем і речей, що входять до кола її власного досвіду; 2) знання методів логічного дослідження та обмірковування; 3) певна майстерність у застосуванні цих методів. Критичне мислення, на його думку, вимагає постійних зусиль для вивчення будь-яких переконань або знань у світлі доказів, що їх підтримують, та подальших висновків, до яких вони підштовхують⁴.

3 Dewey John. How we think. Publication date, 1910, p.9. Коддоступу: <https://archive.org/search.php?query=date:1910,p.9>

4 Hickey M. (1990). Reading and social studies: The critical connection. Social Education, 54, 175-179. — p. 5

Як бачимо, таке формулювання багато в чому подібно до визначення Д. Дьюї. Е. Глассер вживає слово «докази» замість «підстав», але все інше — практично однакове. Перше речення говорить про «ставлення» або бажання бути вдумливими щодо проблем, і визнає, що ви можете застосовувати те, що він називає «методами логічного дослідження та міркувань» більш або менш «майстерно». У подальшому обидва елементи визначення розвиватимуться, насамперед з точки зору того, що критичне мислення частково пов'язано з певними навичками мислення, але це не просто набуття цих навичок, це також їх використання.

Як визначали поняття «критичне мислення» наприкінці ХХ — на початку ХХІ ст.

Наприкінці 80-х у 90-ті роки визначення критичного мислення змінювалося, адже до цієї сфери, що попередньо вважалась цариною когнітивних психологів і філософів, приєднувалися психологи-біхевіористи, фахівці зі змісту й інші дослідники. Наведемо кілька прикладів, що ілюструють ці спроби. Отже, критичне мислення — це:

- спосіб аналізувати факти, генерувати та організовувати ідеї, захищати думку, здійснювати порівняння, робити висновки, оцінювати аргументи та розв'язувати проблеми (за твердженням дослідника Чанса)⁵;
- спосіб міркувань, що вимагає відповідного підтвердження своїх переконань і відмови від них, якщо підтвердження відсутнє (це було формулювання Тама)⁶;
- розумне, рефлексивне мислення, яке зосереджене на прийнятті рішення про те, в що вірити, або що робити (таке бачення мали Норріс, Еніс, 1989)⁷;
- аналітичне мислення з метою оцінити (інтерпретувати) те, що прочитано (доводив Хікі, 1990)⁸;
- цілеспрямована, саморегульована система суджень, що використовуються для інтерпретації, аналізу, оцінки та формулюван-

5 Chance P. (1986). Thinking in the classroom: A survey of programs. New York: Teachers College, Columbia University, p. 3

6 Wilson L., 2001. Коддоступу: <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>, p. 64

7 Stedman G. Thinking Matters: Critical Thinking Is Crucial for Success. Коддоступу: https://www.huffingtonpost.com/author/stedman-graham_p_3

8 Huitt W. (1995). Success in the information age: A paradigm shift. Valdosta, GA: Valdosta State University. Based on a background paper developed for a workshop presentation at the Georgia Independent School Association, Atlanta, Georgia, November 6, 1995. Retrieved May 1998. Коддоступу: <http://www.edpsycinteractive.org/topics/context/infoage.html>, p. 175

ня висновків, а також для пояснення доказових, концептуальних, методологічних, критеріологічних чи контекстуальних міркувань, на яких сама ця система суджень заснована. Критичне мислення важливо як інструмент для дослідження (визначення групи дослідників у TheDelphiReport, 1990)⁹;

- інтелектуально дисциплінований процес, що полягає в активній та вмілій концептуалізації, застосуванні, аналізі, синтезі та / або оцінці інформації, зібраної або згенерованої спостереженнями, досвідом, рефлексією, міркуваннями або спілкуванням, що виступає керівництвом для переконань та дій (Шрівен та Пол, 1992)¹⁰;
- розумне рефлексивне мислення, сфокусоване на рішенні, у що вірити і що робити....пошук здорового глузду — як розсудити об'єктивно і вчинити логічно з урахуванням, як своєї точки зору, так і інших думок, вміння відмовитися від власних упереджень (Волш та Пол, 1994)¹¹;
- майстерне, відповідальне мислення, яке сприяє правильним судженням, оскільки: 1) спирається на критерії; 2) є само-корегуючим 3) враховує контекст (Ліпман, 1995.)¹²;
- використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного результату. Відрізняється виваженістю, логічністю і цілеспрямованістю. Інше визначення — спрямоване мислення (Халперн, 1997)¹³.

Більшість визначень поняття «критичне мислення», що з'явилися у XXI столітті, є модифікацією і розвитком поданих вище. Проте особливістю досліджень поняття цього періоду є спроб більшості авторів не лише подати і обґрунтувати визначення поняття, а й пристосувати його трактування для досягнення певної педагогічної мети або розбудови власної педагогічної (освітньої) моделі. На сьогодні можемо також констатувати

9 Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Executive Summary // Dr. Peter A. Facione (Dean of the College of Arts and Sciences, Santa Clara University), перевод Е. Н. Волкова. Код доступу: <http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>

10 Luu V. The 10 Skills You'll Need By 2020 (And Beyond). Код доступу: <https://www.careerfaqs.com.au/news/news-and-views/the-10-skills-you-ll-need-by-2020-and-beyond>

11 Kerry S. Walters Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking. Published by State University of New York Press, 1994, p.5

12 Paul R., & Elder, L. (2009). Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, Foundation for Critical Thinking Press, p. 146

13 Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. — СПб.: Питер, 2000, с. 15

наявність характеристик критичного мислення/критичного мислителя, що напрацьовані кількома науковими школами з досліджень питань розвитку критичного мислення, з якими погоджується (на яких базується) більшість сучасних досліджень у цій площині.

Подамо кілька відповідних визначень критичного мислення:

- підхід до мислення, при якому особлива увага приділяється вмінню сформулювати самостійні твердження або думки й підкріпити їх аргументами. Учні проявляють своє вміння критично мислити, коли вони в усній або письмовій формі роблять інтерпретації (тобто витлумачують щось) і підкріплюють це своїми доводами. Учні використовують критичне мислення продуктивно, коли вони аналізують /критикують аргументи інших людей (Кроуфорд, Соул, Метьюз, Мак-Кінстер, 2002)¹⁴;
- самокероване, цілеспрямоване мислення, яке прагне до міркувань на найвищому рівні та відкритості (Елдер, 2007)¹⁵;
- критичні мислителі ясно розуміють мету і питання, що розглядається. Вони ставлять під сумнів інформацію, висновки та точки зору. Вони прагнуть бути ясними, чіткими, точними і відповідними контексту. Вони прагнуть проникнути у глибину питання, бути логічними і справедливими. Критично мислячі люди регулярно застосовують інтелектуальні стандарти до елементів міркування з метою розвитку інтелектуальних здібностей (Пол, Елдер, 2009)¹⁶;
- мистецтво аналізу та оцінки мислення з метою його постійно покращення. Критично мисляча особа піднімає життєві питання, формулює їх правильно, збирає та оцінює відповідну інформацію, приходять до розумних висновків, думає відкрито і здатна до розв'язання складних проблем (Джеркович, 2014)¹⁷;

14 Кроуфорд А., Соул Е., Метьюз С., Макінстер Д. Методи викладання і навчання для розвитку критичного мислення учнів. — Науково-методичний посібник для вчителів загальноосвітніх навчених закладів. К. Плеяди, 2004, с. 152

15 DeweyJohn,How we think.Publication date, 1910, p.9. Коддоступу: <https://archive.org/search.php?query=date:1910>

16 Tama C. (1989). Critical thinking has a place in every classroom.Journal of Reading, 33, 64-65, p.64.

17 Kerry S. Walters Re-Thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking. Published by State University of New York Press, 1994, p.65

-
-
- саморегульоване, самоконтрольоване і самокореговане мислення. Воно вимагає самодисципліни, щоб ставити під сумнів нову інформацію та постійно аналізувати результати. (Стедман, 2017)¹⁸.

Що важливе для визначення критичного мислення як окремого феномена у педагогічній науці

Звичайно кожен з дослідників (у відповідний період) зробили значний внесок у загальне розуміння критичного мислення. Авторами з психології пізнання окреслено сукупність операцій та процедур, що беруть участь у критичному мисленні людини. Вони також визначають відмінності між критичним мисленням та іншими типами мислення, як наприклад творче мислення.

Філософи нагадують нам, що критичне мислення є процесом мислення відповідно до стандарту. Просто залучити людину до процесу критичного мислення неможливо. Це має бути зроблено з урахуванням належних умов та засобів, і повинно зокрема, враховувати особливості формування її поглядів і переконань та впливу на цей процес нашої поведінки чи дії.

Дослідниками психології поведінки запропоновані операційні визначення, пов'язані з критичним мисленням. Вони також визначають умови, процедури, які уможливають його розвиток, і методи, які можуть використовувати педагоги для формування відповідної поведінки/діяльності учнів.

Серед сучасних дослідників вже зустрічаємо тих, хто показує, як критичного мислення можна навчити в різних сферах предметного змісту, зокрема: читанні, літературі, суспільствознавстві, математиці, природознавстві. З точки зору дидактики й методики навчання окремих предметів — це є особливо важливим, оскільки критичне мислення найкраще формується, коли учні працюють з певним змістом, а не лише викладається їм як окремий набір умінь/навичок.

Основні характеристики критичного мислення наведені нами вище визначає більшість дослідників: активність мислення, його рефлексивний характер, логічність (відповідність критеріям, майстерність, дисциплінованість, виваженість), самостійність (саморегульованість, самоконтрольованість і самокорегованість), спрямованість на розв'язання конкретних життєвих або навчально-пізнавальних проблем. Це дозволяє порівнювати його з іншими типами мислення і відрізнати від репродуктивного, інтуїтивного, образного типів та знаходити спільне з дискурсивним, логічним, продуктивним, теоретичним та ін.

18 Wilson L., 2001. Код доступу: <https://thesecondprinciple.com/teaching-essentials/beyond-bloom-cognitive-taxonomy-revised/>

Звернемо окрему увагу на особливість критичного мислення, з якою погоджується значна кількість педагогів і дослідників: єдиним реалістичним способом розвинути здатність критично мислити є «думати про своє мислення», рефлексувати щодо нього і свідомо намагатись покращити його, спираючись на певну модель «гарного» мислення.

Серед мисленневих операцій (процедур, умінь, стратегій), які застосовують критичні мислителі у процесі «гарного мислення», вчені називають здатність людини: бачити проблеми, аналізувати й узагальнювати інформацію, порівнювати, робити висновки, генерувати та організовувати ідеї, оцінювати, формулювати інтерпретації й обґрунтовані судження, за допомогою яких захищати думку, розв'язувати проблеми, приймати рішення.

Подібно до того, яку спортивній грі тренер визначає певні базові навички, важливі для того, щоб ефективно грати, ті, хто працювали у контексті «навчання мислення», визначили деякі базові навички для гарного мислення. Лише представивши учням ефективну операцію мислення, яку вони відпрацьовують на уроці, можна сформувані у них окремі вміння/навички мислення, що вони використовуватимуть далі у відповідних ситуаціях. Результатом такого навчання і буде покращення мислення за рахунок набуття нових способів мислити, яких у людини раніше не було.

Нарешті серед дослідників є такі, хто виокремлюють у критичному мисленні емоційно-ціннісну складову: прагнення до вдумливого розгляду проблем і явищ, відкритість до думок переживань, аргументів інших людей, визнання власних помилок, здатність відмовитись від помилкових тверджень, переконань, вірувань, наполегливість у пошуку результату міркувань і відповідальність за цей результат.

З точки зору педагогічної, такі складові дефініції означають необхідність пошуку та відбору форм і методів діяльності вчителя й учнів під час навчання, застосування яких може забезпечити як оволодіння учнями сукупністю перерахованих умінь, так і формування відповідних емоційно-інтелектуальних характеристик і рис особистості.

Як критичне мислення пов'язано з таксономією Б. Блума.

Б. Блум та його колеги у 1956 р.¹⁹ розробили один із найбільш часто використовуваних педагогами багатьох країн інструментів для виявлення і оцінки результатів навчання— таксономію навчальних цілей і результатів у когнітивній сфері. Якщо слідувати розробленій Б. Блумом таксономії, то знання учнів — це лише перший, найпростіший рівень

19 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.

цієї класифікації. Далі йдуть ще п'ять рівнів цілей (результатів) навчання, причому перші три (знання, розуміння, застосування) є цілями нижчого порядку (мисленням низького рівня), а наступні три (аналіз, синтез, оцінювання) — вищого порядку (мисленням високого рівня).

Система Б. Блума може бути представлена у такий спосіб.

Таблиця 1

Рівні навчальних цілей/ результатів	Дії, що демонструють ці результати Учень, студент здатен...
Знання	відтворити раніше засвоєний матеріал на пам'ять
Розуміння	«перекласти» своїми словами і прикладами, з мови слів у графічну, математичну, короткий виклад, прогнозування
Застосування	використати вивчене у нових умовах чи ситуаціях, застосувати поняття, правила та ін.
Аналіз	виділити частини та встановити взаємозв'язок між ними, структуру, логіку, схожість чи відмінність
Синтез	скомбінувати елементи об'єкта по новому, щоб одержати нове ціле з іншими властивостями
Оцінка	оцінити значення, ефективність, вчинки людей, ідею, концепцію, аргумент та ін.

Неважко помітити, що перелік мисленневих умінь/навичок, поданий вище як результат аналізу визначень критичного мислення співпадає з високими рівнями мислення за таксономією. Отже планування навчальних цілей і результатів на основі та досягнення їх за допомогою відомих сьогодні дидактичних інструментів (запитань і пізнавальних завдань різного рівня тощо) допоможе вчителю ясно уявити собі методику розвитку критичного мислення учнів. А оскільки розвиток критичного мислення учнів з процесуальної точки зору передбачає саме перехід учня від мисленневих операцій низького рівня до високого, таксономія допомагає вчителю у кожний момент уроку бути свідомими того, чи розвиваємо ми дійсно критичне мислення наших учнів. У розділі III ці положення будуть подані ґрунтовніше.

Яким може бути дидактичне визначення критичного мислення.

Наша наукова розвідка спрямована на те, аби запропонувати дидактичне визначення критичного мислення, яке дозволило би спроектувати модель навчального процесу, результатом якого буде його розвиток. Тому вважаємо доречним у цьому визначенні узагальнити певні характеристики і елементи (операції) такого мислення, поєднавши їх з підходами таксономії Б. Блума.

Тож критичне мислення можна визначити як *окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю і передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї, обґрунтовувати свою точку зору, робити свідомий вибір і діяти.*

Таке визначення дозволяє побудувати навчання як послідовне, систематичне формування кожного з названих мисленневих умінь з одночасною увагою до процесу розвитку характеристик самого процесу мислення учня.

Які є особливості навчання КМ.

У чому полягають особливості навчання критичного мислення? Щоб зрозуміти це придивимось до сучасного навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. У більшості випадків ми побачимо, що незважаючи на всі декларації, в його основі залишено знаннєвий підхід, який у процесі відповідного навчання і викладання мимовільно пригнічує в учнів мотивацію до мислення, думання. На більшості уроків значну частину часу говорять і активно діють вчителі, тоді як учні залишаються пасивними слухачами. Багато вчительських висловлювань є твердженнями, а не запитаннями. Коли вчителі ставлять запитання, вони зазвичай чекають на відповіді не більше, ніж пару секунд, а після цього починають самі відповідати на власні запитання.

Знання сприймаються вчителем як еквівалент запам'ятовування, тому більшість учнів вважає, що коли вони повторюють сказане вчителем або подане у тексті, вони мають знання. У спробах постійно зводити складне до простого, даючи учням формули, процедури, короткі відповіді та алгоритми для запам'ятовування і практики, вчителі сподіваються що це нарешті призведе учнів до розуміння того, що вивчається. Проте інструкції та подібна практика не акцентують на необхідності розуміння проблеми.

Однією з центральних у такому навчанні для вчителів є ідея, що головне — все розповісти учням. Проте навіть гарне пояснення не гаран-

тує їхнього розуміння і мислення. Це дуже просто. Якщо ви розповідаєте щось, що суперечить або є незручним для моєї існуючої системи переконань, я навряд чи буду змінювати всю мою систему переконань у зв'язку з цією новою ідеєю. Я скоріше буду намагатись спотворити те, що сказано ніж змінювати свої переконання.

Модель навчання, орієнтована на розвиток критичного мислення, руйнує такі підходи на кожному кроці: учнів постійно запитують про те, чого вони дізнались, стимулюють застосувати їхні нові ідеї, порівняти власні ідеї з тими, що є в їхніх підручниках, активно обговорювати те, чого вони навчаються у малих групах. **Домінуючим на уроці має бути процес самостійного дослідження, конструювання знань учнями у процесі активної пізнавальної діяльності.**

Реально навчатись новій ідеї людина може лише в протистоянні з проблемами, які ця ідея створює для неї, вибудовуючи нові ментальні моделі або переконання. Цей процес вимагає від неї визнати існуючі власні переконання помилковими, а потім поступово трансформувати старі у нові. Проте це можливо тільки якщо нову ідею вона обміркує і прийме сама. Єдиним способом зробити це — є участь в обговоренні, говоріння і слухання інших які вже мають знання і погляди з цього виводу. **Тому основна модель побудови навчання — поєднання індивідуальної роботи учнів з інтерактивною взаємодією.**

Критичне мислення — це неупереджене дослідження предмета або проблеми. Процес починається з визначення того, що ми вже про це знаємо, та чого належить навчитись. Згодом слід приступити до вільного виявлення фактів та розгляду варіантів і в кінці перейти до заснованого на фактах осмислення. Потім порівнюються інформація, зокрема й упередження та навіть забобони як учня, так і інших учнів, беруться до уваги міркування фахівців, виробляється основа для власного судження.

У такий спосіб учень/учениця спрямовується до думки, я навчаюсь, коли обговорюю, дискутую щось з моїми однокласниками. Мої однокласники навчаються, слухаючи мене, реагуючи та сприймаючи мої відповіді. Ми всі обдумуємо проблеми, працюючи разом. Як група ми можемо знати більше, знайти більше і мати більше ідей, ніж хтось із нас індивідуально. Застосовуючи наше власне мислення і розвиваючи свої погляди, ми розуміємо більш глибоко. Те, чого ми вчимося досліджуючи, стає частиною наших думок скоріше, ніж заучені слова, які ми швидко забуваємо.

Це серцевина освіти для критичного мислення. Учні вчать:

- думати у процесі навчальної діяльності;
- навчаються вчитись через практику навчання;

-
- навчаються висловлюватись через практику суджень та оцінку цих суджень.

Таким чином вони приходять до більш ефективного використання свого мислення.

Яких інтелектуальних стандартів або правил ефективного мислення має постійно дотримуватись вчитель історії

Американські дослідники Річард Пол та Лінда Елдер пропонують всім, хто хотів би розвинути у себе та в інших критичне мислення подумати над певними правилами, критеріями з точки зору яких ви можете оцінювати власне мислення²⁰. Така оцінка є вкрай важливою здатністю критично мислячої людини. Це насамперед стосується вчителів як освітніх агентів з розвитку критичного мислення учнів.

Отже, пам'ятайте, що люди з розвиненим критичним мисленням не довіряють всьому, що вони бачать, чують або читають. Вони використовують наведені нижче прості правила для того, щоб перевірити своє мислення та думки інших. Якщо ви робите це щодня, то вам беззаперечно вдасться покращити своє вміння критично мислити.

Висловлюючись, розповідаючи:

Будьте ясними — чи можете ви пояснити те, що маєте на увазі? Чи можете навести приклад?

Будьте точними, достовірними — чи впевнені ви, що це правда?

Будьте в темі (думайте про відповідність того, що говорите темі) — чи пов'язано те, над чим ви думаєте (про що говорите) з тим, що ми зараз обмірковуємо, обговорюємо разом?

Будьте логічними — чи все, що ви сказали, вписується у цей порядок, у такі міркування?

Будьте справедливими і відповідальними — чи замислюєтесь ви, як ваша поведінка (судження) можуть впливати на почуття чи поведінку інших?

Будьте розсудливими (розміркуйте) — чи продумана ця проблема відкрито, ґрунтовно і всебічно? Чи не виключає вона інших ідей? Чи не впливає на вашу думку оточення, стереотипи чи упередження?

Яка дидактична модель розвитку критичного мислення нам потрібна

Нам потрібна така педагогічна модель процесу навчання, яка б враховувала когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий аспекти критичного мислення і давала змогу забезпечити відповідні педагогічні впливи на учнів. Вона має передбачати чітке планування очікуваних результатів

20 Paul R., & Elder, L. (2009). Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, Foundation for Critical Thinking Press, p. 15

навчання на основі таксономії Б.Блума як підвищення рівня критичного мислення дитини (цілепокладання), організацію активного навчання таким чином, щоб створити простір для активного мислення учнів: самостійних міркувань і рішень кожної дитини, забезпечення позитивного клімату навчання, який створюватиме емоційні стимули для успішного навчання критичного мислення засобами різних навчальних предметів.

Така модель може стати основою для розробки технології навчання учнів критичного мислення, що враховуватиме кожний з компонентів, наприклад, створювати обґрунтовані підстави для відбору найбільш адекватних методів, форм і засобів навчання. Зокрема, ставлення та установки учнів оптимально розвиваються в умовах кооперативного навчання, мисленнєві операції формуються у процесі оволодіння предметним контентом за допомогою запитань високого рівня, спрямованості й розумовій дисципліні сприятимуть постановка цілей діяльності, її регламент і контроль результатів та ін. Нарешті відкрита поведінка дитини стимулюється шляхом позитивного та негативного підкріплення її позицій, поглядів і дій, з боку не лише вчителя, а й однолітків.

Важливість критичного мислення обумовлює появу значної кількості досліджень в галузі педагогічного знання щодо питань розвитку критичного мислення молоді у процесі навчання різних предметів у загальноосвітній школі. Зрозуміло, що коли учень навчається, наприклад, як структурувати аргумент, оцінювати достовірність й авторитетність джерела або приймати рішення у різних предметних контекстах, для нього нескладно буде перенести ці уміння в іншу площину, в іншу ситуацію навчання чи життя.

Проте, практичне запровадження технології розвитку критичного мислення у масове навчання гальмується низьким рівнем підготовки вчителів і відсутністю інформації щодо конкретних способів розв'язання цього завдання засобами різних предметів, зокрема історії.

Найбільш поширеним підходом до розвитку критичного мислення учнів в українській школі сьогодні є використання стратегій, що складають основи відомої освітньої програми «Читання і письмо для розвитку критичного мислення»²¹, яка активно поширювалась в Україні у перше десятиліття XXI ст. і має відповідні опубліковані та перекладені українською рекомендації²². Однак ця програма демонструє наскрізний

21 Temple C., Steele J., Meredith K. RWCT Project: Reading, writing, & discussion in every discipline: Guidebook III. Washington, D.C.: International Reading Association for the RWCT Project, 1996.

22 Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред. і передм. О. І. Пометун. Київ: Пляеди, 2006. 220 с.

міжпредметний підхід до проблеми, тоді як вчителі-предметники потребують більш конкретного осмислення питання на матеріалах різних навчальних дисциплін.

Серед дослідників питань розвитку критичного мислення у навчанні історії можна назвати зарубіжних вчених (М. Едмондс, У. Карабулут, А. Паттис, Р. Пол, Л. Фарр-Дарлінг, (США), Т. Нортон (Канада), Б. Кристенсен (Данія) та ін.). Їхні праці висвітлюють різні сторони проблеми, від розрізнення понять критичного мислення і історичного ревізйонізму (Л. Елдер та Р. Пол) до конкретних авторських технологій опрацювання тексту історичного дослідження (Б. Кристенсен) й первинного історичного джерела (М. Едмондс та Дж. Хул). У невеликій кількості праць українських дослідників цього питання знаходимо спроби побудувати систему навчання умінь критично мислити на окремому історичному курсі (І. Бондарук), охарактеризувати стратегії розвитку критичного мислення у навчанні історії учнів старшої школи (О. Пометун), висвітлити роль проблемних завдань як інструмента розвитку критичного мислення учнів на уроках історії (С. Терно) та деякі ін. Однак жоден з дослідників не розглядає системні зміни в організації активного навчання учнів у сукупності інструментів і засобів навчання, без яких розвиток їх критичного мислення є неможливими.

Наприклад, якщо вчитель історії дійсно прагне розвинути критичне мислення учнів, він має частіше давати їм можливість замислюватись та міркувати. Найкращим шляхом заохочення відкритості і творчості мислення школярів є вільне обговорення та дискусія на уроці. Обов'язковою умовою є також навчання учнів ставити запитання високого рівня (на аналіз, синтез і оцінку) та розпізнавати зв'язки. Нарешті важливою частиною критичного мислення на уроках історії є також оцінка інформації, її інтерпретації та джерел, з яких вони надходять.

Які характеристики КМ, на думку вчених, мають бути враховані під час навчання

Для того щоб зрозуміти, як краще вчити критичного мислення, можна звернутися до думки Девіда Клустера, який відзначає, що у визначенні критичного мислення є п'ять важливих аспектів²³.

По-перше, критичне мислення — це **самостійне мислення**. На уроці з використанням технології розвитку критичного мислення кожен учень/учениця формулюють власні ідеї і переконання незалежно від інших. Отже, мислення є критичним тільки тоді, коли воно носить індивідуальний характер.

23 Клустер, Д. Чтотакоекритическоемышление? // Перемена. — 2001.№3. — С. 36-40.

По-друге, **інформація** є початковим (відправним) пунктом критично-го мислення. Знання мотивує людину, і вона починає мислити критично. Д. Клустер вважає, що люди будь-якого віку здатні мислити критично, а при навчанні розумові здібності удосконалюються, учні вчать ся критично обмірковувати будь-яку нову інформацію.

По-третє, критичне мислення **починається з постановки питань** і усвідомлення проблем, які необхідно розв'язати. Учні дуже допитливі і завдання вчителів полягає у тім, щоб викликати інтерес в учнів до нових знань, навчити їх думати і міркувати. Як зазначає Джон Бін «складність навчання критичного мислення полягає почасти у тому, щоб допомогти учням розгледіти нескінченне різноманіття оточуючих нас проблем»²⁴.

По-четверте, критичне мислення **потребує переконливої аргументації**. Критично мисляча людина знаходить власне розв'язання проблеми і аргументує цей вибір. Вона спирається на погляди опонентів і розглядає інші способи розв'язання проблеми, але намагається довести, що вибране нею рішення логічніше і раціональніше за інші. Завдання педагогів — не тільки навчити учнів знаходити власне рішення, а й бути терпимими до інших думок, вміти вислуховувати інших учасників групи.

По-п'яте, критичне мислення є мислення **соціальне**. Тільки обговорюючи, сперечаючись і обмінюючись думками з іншими людьми можна переконатися в правоті власної позиції. Використовуючи різні прийоми при навчанні за принципами критичного мислення, дуже важливо працювати в групі.

Втілити ці принципи розвитку критичного мислення у навчанні можна в конкретних видах навчальної діяльності, вибираючи прийоми, і методи в залежності від дидактичних цілей та етапу навчання.

Яке освітнє середовище та який вчитель сприяють розвитку критичного мислення у контексті технології

Під освітнім середовищем розуміють сукупність обставин та умов, у яких відбувається навчальний процес і які впливають на формування особистості тих, хто навчаються із заданими суспільством та навчальним закладом напрумах.

Вчені зазвичай визначають у структурі освітнього середовища принаймні три основні компоненти: інформаційний, соціальний та технологічний, кожен з яких забезпечує свою систему впливів на особистість,

24 Bean, J. Engaging ideas: the professor's guide to integrating writing, critical thinking, and active learning in the classroom / J. Bean // Jossey-Bass. — San Francisco. — 1996.

котра формується.²⁵ Зупинимось на одному з таких компонентів — соціальному, представленому у навчанні взаємодією різних суб'єктів (вчителів, учнів, адміністрації та всіх інших працівників закладу освіти), що має базуватись на принципах демократичності відносин, діалогічності, партнерства, взаємопідтримки, безпеки і комфорту, а також традиціях закладу освіти.

Творцем соціального складника освітнього середовища й ініціатором його руху і розвитку насамперед є вчитель. Сьогодні в умовах реформування української школи можна зустріти багато декларацій щодо якісних змін у педагогічній діяльності, нової ролі вчителя у контексті інформаційного суспільства й інтеграції вітчизняної системи освіти до європейського простору. Насправді мова йде не про нову роль, а цілу низку, сукупність таких ролей. Саме із цим пов'язана необхідність підготовки сучасного вчителя до виконання нових, поки нетрадиційних для нього ролей, підкреслено в концепції Нової української школи: тьютор, ментор, фасілітатор, новатор, модератор, коуч.²⁶ Виходячи з цього, більш зрозумілими стають деякі характеристики діяльності нового вчителя, які можуть забезпечити ефективне освітнє середовище, що забезпечує послідовний позитивний вплив на навчання кожного з учнів.²⁷

Технологія розвитку критичного мислення обумовлює нові вимоги до вчителя. Урок у такій технології орієнтований на дитину як активного суб'єкта навчання, а мета вчителя — створення продуктивного навчального середовища й організація діяльності школярів з конструювання і розвитку учнями власних знань, умінь, навичок та цінностей, які стануть їм у нагоді в даний час або в майбутньому.

Назвати сучасного вчителя по-новому ще не означає досягти цієї мети. Цей набір іншомовних слів, як свідчать результати опитування вчителів, не завжди є навіть зрозумілим для них за смыслом, не говорячи вже про методичне, інструментальне наповнення кожної з ролей.

25 Габа І.М. Вплив освітнього середовища ВНЗ на професійний розвиток особистості / І.М. Габа // Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / [за ред. С.Д. Максименка]. — К., 2011. — Т. XIII. — Ч. 6. — С. 74-82.

26 Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2017. Код доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. — С. 17

27 Васильєва В. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи. Код доступу: <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdannja-sucasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html>

У самому тексті концепції Нової української школи визначено, що вчитель має бути ще й лідером, менеджером і успішною людиною. Він має бути ґрунтовно обізнаний і підготовлений щодо особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до управління освітнім процесом, психології групової динаміки тощо. Безумовно ці положення мають стати керівництвом до дії у підготовці та професійному розвитку майбутніх вчителів.

Проте, сьогодні подібні висловлювання не завжди викликають позитивну реакцію навіть в середовищі самих освітян. Наведемо лише один приклад зі статті методиста І. Павлюк: «Чи готові вчителі увійти в Нову школу? Що їх там чекає? Новий стандарт передбачає зовсім іншу організацію праці вчителів, самого процесу навчання, а головне — перетворення способу мислення педагога. «Базові» знання перетворюються в безрозмірні. З вчителя хочуть зробити продавця послуг, менеджера, управлінця. Не всі вчителі здатні (може унаслідок психологічної, може — фінансової можливості) стати ІКТ- компетентними вже сьогодні».²⁸

Очевидно, що необґрунтоване декларування довгих і не достатньо зрозумілих переліків нових ролей вчителя не є досить продуктивним. Американський педагог Дж. Хармер стверджує, що «має більше сенсу описувати різні ролі вчителя і міркувати, для чого вони корисні, а не виносити оціночні судження про їх ефективність».²⁹ Розберемось у цьому ґрунтовніше.

Перша і найбільш поширена роль, з якою ми стикаємось у практиці сучасної школи — вчитель-**контролер**. Учителю-контролеру бере на себе повну відповідальність за клас, за те, що роблять учні, що вони говорять і як вони висловлюються. У цій ролі вчитель зазвичай знаходиться в центрі уваги: він говорить, розпоряджається, віддає вказівки, а учні очікують «команди» розказати, писати, прочитати тощо і отримати його оцінку за свою діяльність. Він може навіть гарно навчати учнів на репродуктивному рівні, «дати» їм міцні знання. Такий учитель здатен надихати учнів своїми власними знаннями і досвідом. Проте, чи залишає така роль простір і час для висловлювань і міркувань учня/учениці? Чи дійсно це подобається учням? Чи дозволяє зазначена роль вчителю урізноманітнити навчання? А отже, чи може вона залишатись ключовою у

28 Павлюк І. В. Особистість сучасного вчителя в новій школі. Код доступу: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/administration/41904/

29 Harmer J. How to Teach English. 2nd Edition. 2010. PDF. Код доступу: https://www.academia.edu/34720971/How_to_Teach_English_2nd_Edition_Jeremy_Harmer.PDF?auto=download_c.23

сучасній школі? Традиційно для вчителя було б слабкістю сказати «я не знаю, давайте дізнаємося» або «я не орієнтуюсь, чи знає хто-небудь із вас відповідь?» Але часи змінилися, як і ролі вчителя.

Друга роль вчителя — **ментор** (наставник, порадник). Знаходячись у цій ролі, учитель встановлює інтенсивність і напрям навчання, заохочує учнів до участі у пізнавальній діяльності, дає поради, рекомендації щодо способів і засобів виконання учнями тих чи інших необхідних для навчання дій і операцій, демонструє зразки нової чи складної для учнів діяльності. Коли учні відчують складність у висловленні власної думки, ментор може заохочувати їх, обережно підштовхуючи. Він приходиться на допомогу, коли учні втрачають логіку або почуваються невпевнено під час дії або виступу. Ментор завжди готовий підтримати учня у його просуванні до успіху. Однак учитель — ментор допомагає учневі тільки тоді, коли це необхідно, адже його завданням є максимальна підтримка просування учнів до самостійного досягнення успішного результату.

У сучасному класі вчитель виступає для учнів як **ресурсна особа** (консультант). Він є свого роду ресурсним центром, готовим надати учням інформацію або джерела, яких їм не вистачає при виконанні навчальних дій та запропонувати допомогу в разі потреби їхнього пошуку. В умовах інформаційного суспільства і доступності будь-якої інформації клас за певної організації може опрацювати до 100 джерел на одному уроці. Учні можуть користуватись матеріалами різних епох і регіонів, документами та працями експертів. Вони можуть спостерігати будь-які природні явища і дослідити та вивчати артефакти і пам'ятки. Це покладає на вчителя відповідальність за відбір і попередню оцінку дидактичного потенціалу можливих джерел. Його обов'язком є забезпечення навчального процесу та участі учнів всім необхідним і вчасно. Як ресурсна особа вчитель має спрямовувати учнів до використання різноманітних доступних джерел і не лише Інтернету. Він не повинен надавати багато інформації сам, «годуєчи» нею учнів. Його завданням є навчати їх пізнавальній самостійності та мотивації до навчання протягом життя.

Вчитель виступає як **оцінювач**, котрий має побачити, якими є реальні результати навчання і як можна їх покращити. Сучасний вчитель може оцінювати учнів різними способами, пам'ятаючи, що роль оцінювача дає йому можливість корегувати хід навчання в залежності від потреб учня. Основним його інструментом у цій ролі є продуктивний зворотній зв'язок. Оцінювання має бути підтримуючим, індивідуальним, переважно формульним за моделлю. Інакше воно може сприяти зниженню самооцінки, невпевненості учнів у собі, бути непродуктивним з точки зору покращення результатів навчання.

Мабуть, найважча і найважливіша роль, яку має відігравати вчитель це — **організатор**. Успіх всіх форм і методів, що застосовуються у класній й позакласній навчальній діяльності залежить від гарної організації, від того, чи знають учні точно, що їм робити зараз, а що — далі. Основне завдання організатора полягає в стимулюванні та спрямуванні процесу самостійного пошуку інформації й спільної діяльності учнів. Головне в цій ролі — надавати чіткі інструкції і допомагати учням їх виконувати. Організатор також може виступати як демонстратор зразків діяльності. Ця роль дозволяє йому і самому брати участь у виконанні завдання та взаємодіяти з учнями в рамках інструкції. Він також має слідкувати за регламентом діяльності, «запускати» і припиняти її, давати змістовний відгук по її завершенні. Одне з «облич» організатора — фасилітатор (від англ. facilitate: 1. сприяти, 2. допомагати, 3. полегшувати). Фасилітація — це організація й управління процесом обговорення певних питань (тем) у групі людей. Мета учителя-фасилітатора — організувати спілкування учнів під час обговорення, дискусії з нейтральної сторони, налагодити ефективний обмін учнів думками таким чином, щоб зіткнення думок проходило у конструктивному руслі, а навчальні результати обговорення були оптимальними.

Згідно точки зору Дж.Хармера³⁰, термін «фасилітатор» використовується багатьма авторами для опису певного типу вчителя: демократичного (коли він поділяє лідерство із тими, кого навчає), а не авторитарного (коли вчитель контролює все, що відбувається в класі). Фасилітатор — це той, хто сприяє самостійності учнів, коли вони не тільки вчатьса самостійно, але й беруть на себе відповідальність за це навчання. Використовуючи групову і парну роботу, фасилітатори діють як ресурсна особа, а не передавач знань.

Вчитель, за потреби, може брати на себе роль **тьютора** (від англ. tutor — учитель). Під цим терміном розуміють особу, яка веде індивідуальні або групові заняття із учнями як репетитор, помічник. Тьютор — ключова фігура в дистанційному навчанні, яка відповідає за проведення занять.³¹ Учитель виступає в ролі тьютора, коли учні беруть участь в роботі над проектом або займаються самостійно. Він дає поради та рекомендації й допомагає школярам прояснити ідеї і обмежити завдання. Ця роль може бути важливою, щоб звернути індивідуальну увагу на окремого учня/ученицю. Наприклад, вона може дозволити вчителю створити курс індивідуальних занять відповідно до конкретних потреб

30 Там само, с.25

31 Коноваленко Ю. Тьютори, коучи и эдвайзеры — кто они? Код доступа: <https://ru.osvita.ua/school/reform/55183/>

учня/учениці. Однак зловживання вчителем цією роллю може привести до того, що учень стане занадто залежним у своїй діяльності, а також звикатиме до одного вчителя з його методами і стилем навчання.

Тепер, коли ми визначили основні, на нашу думку, ролі вчителя, які дуже важливі для реалізації завдань розвитку критичного мислення учнів спробуємо перевести ці міркування у площину конкретного уроку. Зауважимо, що ролі вчителя і їх зміна — дуже динамічні поняття. Навіть підчас виконання учнями одного завдання вчитель може плавно переходити від однієї ролі до іншої. Проте урок з розвитку критичного мислення має проектуватись і відбуватись, виходячи з потреб учнів, з того, чого вимагають їхня майбутня професійна підготовка, працевлаштування і життя у глобальному світі та інформаційному середовищі. Це означає насамперед, що розповідь/лекція вчителя з конкретного предмета вже не може вважатись високим рівнем викладання. Сьогодні умовою ефективного навчання всіх учнів є їхня співпраця і кооперація. Наприклад, виконання колективного проекту набагато краще забезпечує результати навчання у контексті компетентнісного підходу, адже він сприяє формуванню в учнів мисленневих операцій високого рівня, розвитку ефективних комунікативних умінь, знань і застосування технологій, які знадобляться учням для кар'єри в XXI столітті і в умовах глобалізації.

Хоча певне місце в сучасній школі залишається і для лекції, однак домінуюча роль належить інтерактивному вчителю, тобто такому, хто обізнаний і підготовлений для забезпечення взаємодії учнів, позитивної групової динамки. Успіх його діяльності багато в чому залежить від того:

- як учні ставляться один до одного і до свого вчителя;
- який є психологічний клімат, середовище в класі;
- наскільки ефективно учні співпрацюють і спілкуються один з одним;
- які ролі грають не тільки вчителі, а й учні

Отже, вчитель сучасної школи має адаптуватись до потреб демократичного навчання XXI століття і бути здатним виконувати багато ролей для ефективного навчання. Здатність вчителя продуктивно виконувати їх значною мірою залежить від взаєморозуміння, яке вони встановлюють зі своїми учнями, і, звичайно, від рівня їх власних знань і навичок.

Такимчином, можна констатувати, що виконання вчителем сучасної школи різних ролей в залежності від умов та потреб навчального процесу розширюють можливості як учнів, так і вчителів, а також звільняє вчителя від багатьох труднощів, які може спричиняти необхідність бути «експертом» з усіх питань і відповідати «за все». Тільки надаючи учням центральне місце у навчальному процесі, вчитель може реалізувати завдання сучасного навчання. Очевидно, що опанування цими ролями

й ефективно їхнє виконання вимагає суттєвих змін у підготовці вчителя як у виші, так і в системі післядипломної освіти. Важливим напрямом вдосконалення сучасної освіти є також урізноманітнення кваліфікацій і переліку освітніх професій. Бо сучасна школа потребує, зокрема, і професійних тьюторів і коучів, які виконуватимуть специфічні завдання. Отже, сьогодні завдання полягає у поширенні інформації, розробці відповідних тренінгів і курсів та поєднанні можливостей формальної й неформальної освіти у професійному розвитку вчителів у цьому напрямі. Водночас незалежно від ролі, яку він виконує, вчитель формує культуру своїх учнів, покращує навчальні результати учнів, зміцнює свій авторитет і вплив на дітей.

Дослідження свідчать, що учні навчаються критичного мислення найкраще, якщо вчителі:

- 1. створюють підтримуюче навчальне середовище.** Це насамперед означає, що кожен і кожна в класі почувають себе прийнятими вчителем, задоволені позитивними взаємостосунками з їхніми однокласниками і вчителями, в змозі бути активними, помітними членами свого навчального товариства. Ефективний вчитель має працювати над позитивними взаємовідносинами всередині класу, якими він опікується, намагаючись зробити їх сприятливими, не дискримінаційними та взаємопідтримуючими. Результативність навчання буде максимальною, якщо вчителем підтримується баланс — «правило трикутника»: для кожного учня/учениці однаково важливими є три компоненти — він сам (вона/сама), клас, в якому він/вона навчається, і тема, що він/вона засвоює. Порушення цього правила спричиняє зсув уваги на якийсь один аспект і негативно впливає на результативність обговорення.

Потрібною є й побудова гарних стосунків дітей з усім шкільними колективом, з батьками як ключовими особами, які мають унікальні знання про своїх дітей та безліч можливостей допомогти в їхньому навчанні.

Сучасний вчитель враховує культурне та мовне різноманіття учнівського співтовариства. Він формує культуру всередині класу, складаючи її разом з дітьми з багатьох культурних елементів, включаючи культуру всієї школи, однокласників і професійну культуру вчителів;

- 2. організують, спрямовують та підтримують колективне навчання.** Сьогодні вже не викликає сумніву, що учні вчатьсЯ краще, якщо вони залучені до колективної активності й комунікації з іншими людьми, включаючи однолітків, членів власної сім'ї, найближче оточення. Вчитель підтримує таку співпрацю, культивує у класі співтовариство тих, хто навчається. В такому співтоваристві

кожен, як суб'єкт пізнання, включаючи і вчителя, залучений до навчального діалогу і партнерства. А відтак підтримка та зворотній зв'язок є завжди доступними і достовірними. Залученість учнів у рефлексивний дискурс з іншими, дозволяє їм впевненіше будувати поведінку, якої вони потребують для подальшого навчання;

- 3. *мотивують учнів, працюючи на смислами і значимістю нового знання.*** Не можна забувати про психологічну значимість того, що учні навчаються набагато краще, коли вони розуміють, що вивчають, навіщо (для чого) їм потрібно це знати, як вони зможуть використувати свої нові знання. Ефективний вчитель стимулює зацікавленість своїх учнів, вимагає від них пошуку достовірної інформації та ідей і закликає їх до використання знань, до спроб застосувати те, що вони знайшли у новому контексті або новим способом. Він також намагається безпосередньо залучити учнів у процес вирішення питань їхнього навчання, підтримує їх здатність оцінювати себе, обирати кращі способи і шляхи навчання, найбільш важливий для них зміст;
- 4. *створюють зв'язки між попереднім навчанням і досвідом.*** Опора на попередні знання та досвід, в якій інтегруються нові знання завжди створюють фундамент для кращих результатів навчання. Коли вчитель усвідомлено будує засвоєння нового для учнів змісту на тому, що вони вже знають і вміють, це економить навчальний час, відповідає учнівським потребам і очікуванням, допомагає уникнути зайвого дублювання у змісті освіти. Вчитель має допомогти учням встановити зв'язки між різними предметами, галузями знання, так само, як і з їх власною життєвою практикою і з практикою всього людства;
- 5. *забезпечують достатні можливості навчатись.*** Всім відомий принцип врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, але все ж зазначимо, що навчальні результати учнів є вищими, якщо вони мають час і можливість брати активну участь, практикуватись і застосовувати нові знання. Це означає, що вони потребують, між іншим, повторення нових знань кілька разів, варіюючи це з різними завданнями та у різних контекстах. Це означає також і те, що коли складність змісту й межі розуміння (доступності) матеріалу учнем не співпадають, вчитель має визначити, наскільки глибоко (або ні) має бути засвоєний цей зміст учнем. Адекватне оцінювання допоможе вчителю визначити, що означає «надати кожному учню» необхідні для нього можливості навчатись і як поступово вдосконалювати його навчальний досвід;

6. заохочують рефлексивні думки та дії. Треба зосередити увагу й на тому, що учні навчатимуться продуктивніше, коли вміють «повертатись» до інформації й ідей, до засвоєння яких вони були залучені, і обдумувати їх об'єктивно, узагальнено, з нової позиції. Рефлексивне навчання асимілює нові знання учнів, пов'язує їх з вже відомим, дозволяє учням адаптувати його у своїх власних цілях і транслювати думки в дії. Водночас воно розвиває їхню креативність, спроможність думати критично про факти та ідеї, стимулює метакогнітивні (тобто здатність думати про їхнє власне мислення як процес) здібності дітей. Вчитель заохочує таке мислення, конструюючи завдання та ситуації, що вимагають від учнів насамперед критично оцінювати матеріали, які вони використовують, та виявляти цілі створення і розповсюдження тієї чи іншої інформації.

Таким чином, можна констатувати, що такий підхід до побудови освітнього середовища потребує від вчителя неабиякої підготовки, насамперед психолого-педагогічної. Динамічна трансформація освітнього середовища в залежності від умов і потреб навчального процесу розширює можливості як учнів, так і вчителів, і звільняє вчителя від багатьох труднощів, які може спричиняти необхідність бути «експертом» з усіх питань і відповідати «за все». Тільки надаючи учням центральне місце у навчальному процесі, вчитель може реалізувати завдання сучасного навчання. Очевидно, що це вимагає суттєвих змін у підготовці вчителя як у виші, так і в системі післядипломної освіти. Тож, сьогодні завдання полягає у поширенні інформації, розробці відповідних тренінгів і курсів та поєднанні можливостей формальної й неформальної освіти у професійному розвитку вчителів у цьому напрямі. Ці завдання визначають й напрями подальших досліджень: зміст, вектори, форми і засоби такої підготовки, розробка найбільш ефективних та перспективних моделей вдосконалення масової практики вчителя сучасної демократичної школи України.

Які виклики стоять перед вчителем, який розвиває критичне мислення учнів

Працюючи над розвитком критичного мислення учнів, вчителю варто звернути увагу на власні стереотипи щодо професійної діяльності.

Одна з найголовніших ідей — правильних відповідей може бути багато. На жаль, досі існує таке ставлення до вчительської роботи: «я знаю як правильно і я вас цьому навчу». І в підручнику написано як правильно (вчиняти, діяти, думати...). Тож подолання цього стереотипного ставлення є необхідною умовою для розвитку критичного мислення.

Насправді, в сучасному світі, який стрімко змінюється, претендувати на знання істини, мабуть, не варто. А от приймати іншу думку як привід подумати над нею, замислитись: а може вона є найкращим на сьогодні рішенням — це здатність корисна. Вчительська позиція не тільки не повинна заперечувати відмінних від неї думок, а й стимулювати їхній пошук.

Сучасні діти здатні до самостійної роботи з інформацією все більше. Вона їх оточує скрізь. Школярів потрібно навчити опрацьовувати її, а не підміняти собою цей процес. Намагання навчати учнів готовим рецептам, правилам, установкам і рішенням аж ніяк не сприяють розвитку критичного мислення. У вчителів є чудові інструменти: завдання для роботи з інформацією та запитання. Вони дозволяють перетворити навчання на процес дослідження.

Запитувати частіше, ніж розповідати — ще одна здатність вчителів, які розвивають на уроках критичне мислення. Ставлення до запитання, лише як до засобу контролю і перевірки, є шкідливим стереотипом. Воно формує стійку відразу до запитань, бо « а якщо відповім неправильно». І побоювання запитувати — «ну я ж не можу запитувати (тобто перевіряти) дорослого/начальника/ колегу».

У розвитку критичного мислення запитання мають відігравати іншу роль. Роль запуску процесу мислення, початку пошуку рішення. Тому чим частіше вчителі/вчительки будуть запитувати дітей про їхню думку, враження, ідеї, тим краще.

Ще одна, пов'язана з попередніми положеннями, думка. Запитання, над якими діти думають (аналізують, оцінюють, порівнюють тощо), потребують часу на формулювання відповіді. Вимога одразу отримати відповідь доречна лише тоді, коли перевіряється пам'ять. У всіх інших випадках мисленнєвий процес вимагає часу. І цей час в кожній дитини свій. Тож давати учневі можливість сформулювати відповідь, не квапити його, є завданням вчителя/вчительки. Діти різні, вони працюють в різному темпі. Це нормально. Тут не місце роздратуванню і намаганням пришвидшити процес. Критичне мислення є процесом самостійним і носить індивідуальний характер.

Ще один з найпоширеніших стереотипів, від якого варто відмовитись — про шкідливість різноманітних гаджетів для навчального процесу. Для сучасних дітей вони — як продовження рук, очей, вух. І це повністю змінює процес навчання. Мережа Інтернет, а не вчителі є авторитетним, зручним і найбільш повним джерелом інформації для дітей сьогодні. І дітям потрібно навчитись працювати із таким простором. В безпечному (інформаційно) середовищі класу це можливо. Але вчителям і самим варто не бути осторонь технічних новин. Сформулювати інформаційний запит для Google може бути значно кориснішою навичкою, ніж каліграфічне письмо.

РОЗДІЛ II

ПРЕДМЕТНА МОДЕЛЬ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОЦІ ІСТОРІЇ

Чому потрібна предметна модель застосування технології розвитку критичного мислення у навчанні історії

В умовах сьогодення є очевидним, що розвиток критичного мислення учнів стає нагальною потребою суспільства. У минулому акцент у викладанні для більшості вчителів полягав у навчанні змісту — історії, фізики, географії тощо. І, хоча багато з них декларували розвиток в учнів умінь думати, вони робили це опосередковано й не системно. Однак дослідження засвідчують неефективність такого підходу. Тому значна кількість вчителів зацікавлені у тім, щоб безпосередньо навчати учнів мислення, запроваджуючи на уроках з того чи іншого предмета технологію розвитку критичного мислення. Тільки такий підхід дозволяє учням розвинути у себе критичне мислення як наскрізне уміння. Зрозуміло, що коли учень навчається, наприклад, як структурувати аргумент, оцінювати достовірність й авторитетність джерела або приймати рішення, у різних предметних контекстах, для нього нескладно буде перенести ці уміння в інший контекст, в іншу ситуацію навчання чи життя.

Тому актуалізована проблема полягає насамперед у тім, якими є складники педагогічної (міжпредметної) технології розвитку критичного мислення учнів, з одного боку, і за яких умов можливе її коректне запровадження у навчання того чи іншого предмета, зокрема історії.

Зауважимо, що останні документи щодо освіти також стимулюють педагогів до професійного розвитку в цьому напрямі³². Проте багатьом вчителям, зокрема й історії, не зовсім зрозуміло, як критичне мислення може допомогти учням опанувати навчальний матеріал. Проведені опитування вчителів засвідчують, що переважна більшість педагогів погоджуються з важливістю навчання учнів критичного мислення, однак

32 Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2017. Код доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

не можуть чітко визначити його сутність і пояснити, чого це завдання вимагає від вчителя у щоденній практиці. Понад 60% вчителів (з опитаних нами більш ніж 200 осіб) стверджують, що у них недостатньо часу на його практичне розв'язання. Щоб зрозуміти, чи потребує розвиток критичного мислення учнів окремого часу на уроці, спробуємо дати відповідь на перше і ключове запитання: чи існує навчальний зміст без мислення? Чи можемо ми навчати учнів лише змісту? Чи існує якийсь особливий зміст, який потребує мислення? Чи може учень зрозуміти зміст навчання без мислення? Очевидно — ні! Зміст навчання не існує окремо від мислення. Опанування навчальним змістом і мислення — це не дві окремо існуючі речі, а одна інтегрована діяльність. Мозок учня засвоює зміст через мислення. Зміст «продукує» мислення, оскільки він структурується, розвивається, трансформується шляхом мислення.

Мислення породжує новий спосіб мислення про зміст, а отже — новий зміст. Таким чином, ми маємо сприймати навчальний зміст як частину мислення, а процес навчання як розвиток мислення³³. Виходячи з цієї позиції, навчаючи учнів думати критично, вчитель має прагнути, щоб:

- навчальний зміст ставав частиною, фундаментом їхнього мислення;
- способи (мисленнєві дії, операції), якими вони «думають» змінювались, вдосконалювались;
- по закінченні вивчення одного з курсів історії учні думали історично, а їх мислення ставало ширшим, глибшим, гнучкішим;
- учні оволоділи новими способами, а поступово — новим стилем мислення;
- вони стали дійсно здатними до продукування нових думок, ідей, смислів і переконань. Якщо їхнє історичне мислення вже розвинулося, воно має покращитися. Тоді історичний зміст стає для них інструментом «відкриття», інсайту.

Таким чином, процес опанування змістом освіти завжди підживлює мислення школярів та постійно оновлює його. І коли ми навчаємо, неможливо відірвати одне від іншого — це дві однаково важливих цінності. Задача вчителя об'єднати їх.

Світовий досвід доводить ефективність запровадження технології критичного мислення у навчання різних предметів, що дозволяє учням

33 Farr-Darling, L., & Wright, I. (2004). Critical thinking and the «social» in social studies. In A. Sears & I. Wright. (Eds.), *Challenges and prospects for Canadian social studies* (247—258). Vancouver, BC: PacificEducationalPress.; Paul R., & Elder, L. 2009. *Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*, Foundation for Critical Thinking Press.2009

поглибити розуміння змісту, сформувати більш адекватну та цілісну картину світу, розвинути звичку вдумливого самостійного пізнання. Залучення учнів до критичного мислення на уроках історії є не лише можливим, а й вкрай необхідним для досягнення програмових завдань предмета³⁴. Сучасне навчання історії не може бути визнано якісним, якщо учням не пропонується висловлювати і ставити під сумнів власні припущення та судження, аналізувати суспільні міфи та стереотипи, оцінювати достовірність історичних текстів, документів, візуальних та матеріальних джерел. Здатність вирізнити фейки й інформаційні маніпуляції постмодернового суспільства може бути сформована в учнів лише за умови системного навчання критичного мислення³⁵.

Отже, завдання насправді полягає у тім, щоб навчати історії водночас розвиваючи критичне мислення учнів, або розвивати критичне мислення учнів засобами історії. Це можливо за умов перебудови, ре-моделювання навчального процесу на основі технології розвитку критичного мислення. Що ж означає запровадження технології розвитку критичного мислення у навчанні історії на практиці? Узагальнюючи численні дослідження самого феномену «педагогічна технологія» (В. Беспалько, М. Кларін, О. Пехота, В. Сластенін, С. Сисоєва, О. Філатов, Д. Чернілевський та ін.), зазначимо, що технологія навчання, по суті, означає організацію процесу навчання як достатньо жорсткої системи з визначеними взаємозв'язками між її основними компонентами. При цьому важливими є два моменти. По-перше, технологія навчання детально описує систему дій не тільки вчителя, викладача, але й, насамперед, того, хто навчається — учня/учениці. По-друге, вона забезпечує, гарантує при коректному застосуванні, досягнення передбачених, очікуваних, планованих результатів. Таким чином, структура технології навчання або технологічна структура процесу навчання є сукупністю способів педагогічної взаємодії (системою певних операцій, дій вчителів і учнів, згрупованих за

34 Пометун О.І. Критичне мислення як педагогічний феномен // Український педагогічний журнал. 2018. — №2. — С. 89-98; A Handbook for Using Historical Documents to Improve Students' Thinking Skills in the Secondary Grades. Michael Edmonds, Jennifer A. Hull, Erika L. Janik, Keli Rylance. Wisconsin Historical Society Library Archives Division 2005. Код доступу: <https://www.wisconsinhistory.org/pdfs/lessons/EDU-History-and-Critical-Thinking-Handbook.pdf>; Paul R., & Elder, L. 2009. Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, Foundation for Critical Thinking Press. 2009

35 Christensen B. The textbook is man-made'. Using history textbooks for active learning, critical thinking and citizenship-building'. Код доступу: <https://euroclio.eu/2018/07/the-textbook-is-man-made>; Paul R., & Elder, L. 2009. Guide to Critical Thinking Concepts and Tools, Foundation for Critical Thinking Press. 2009

основними етапами процесу навчання), послідовна реалізація яких гарантує просування учасників процесу до розв'язання поставлених завдань і передбачає його певний результат.

Визначаючи поняття «педагогічна технологія», ми оперує термінами «методика», «метод», «прийом», «засіб», тому бажано встановити їх співвідношення. Методику розуміємо як галузь педагогіки, вчення про методи — способи педагогічної взаємодії. Кожен метод складається з прийомів, які у свою чергу є сукупністю операцій, дій. Співвідносячи між собою поняття «метод» і «прийом», зазначимо, що межі між ними часто умовні і дуже мінливі. Кожен метод є певною системою прийомів, а кожен прийом і, відповідно фрагмент діяльності, складається з системи дій. За допомогою прийому зазвичай не розв'язується дидактичне завдання в цілому, а лише його частина. Отже метод і прийом в основному розуміються у співвідношенні частини і цілого.

Такі міркування говорять на користь певної синонімічності понять «методика» і «педагогічна технологія». Водночас між ними є й відмінності. Так методика завжди постає сукупністю різноманітних форм, методів і засобів навчання і не вимагає обов'язкового використання їх вчителем у певній загальній логіці на кожному уроці. Технологія ж завжди передбачає наперед визначену логіку, послідовність використання педагогічних форм, методів, прийомів і засобів, спільних дій вчителя і учнів, що мають забезпечити конкретний результат їхнього розвитку. Інакше кажучи, технологія відрізняється від методики своєю алгоритмічністю. (Під алгоритмом розуміємо точний однозначний припис про виконання у визначеній послідовності операцій (дій), процедур, жорстке слідування яким призводить до досягнення певного планованого результату). Проте, якщо алгоритм в техніці передбачає точну репродукцію дій, то педагогічна технологія враховує і припускає творчість як вчителя, так і учнів. Вона відкрита по відношенню до інших педагогічних підходів, орієнтованих на розвиток учня/учениці.

Все вищевикладене дозволяє перейти до більш докладної характеристики складників однієї з інноваційних педагогічних технологій — технології розвитку критичного мислення.

Які складники технології розвитку критичного мислення.

Почнемо з її цільового складника та його вимог. Для коректного запровадження технології обов'язковими є постановка цілей навчання курсу, конкретній темі, формулювання очікуваних результатів кожного уроку, їх максимальне уточнення та жорстка орієнтація всього процесу навчання на висунуті цілі і завдання. Серед навчальних цілей, передбачуваних вчителем, має бути розвиток критичного мислення учнів

засобами того чи іншого предмета, що забезпечує гарантоване досягнення цих результатів. Відповідно серед переліку очікуваних результатів кожного уроку мають бути передбачені розвиток чи формування в учнів мисленневих операцій високого рівня та якостей особистості, що складають критичне мислення. Тільки за цих умов можна забезпечити орієнтацію усього ходу навчання на: оцінку поточних результатів, проведення корекції навчання, спрямованої на досягнення поставлених цілей, а також заключну оцінку результатів — навчальних досягнень і характеристик розвитку учня.

За вимогами технології, вчитель має починати планувати урок зі ставлення учнів до змісту і способів пізнання та діяльності, якими необхідно опанувати, зокрема й задля розвитку їх критичного мислення. Розуміння вчителем того, чому учням важливо отримати знання, уміння і навички з даної теми, як вони можуть знадобитись їм у житті дозволяє йому визначити для себе обсяг і глибину дійсно важливого для них змісту та обрати оптимальний спосіб опанування цим змістом, заснований на їхній активній, самостійній мисленневій діяльності. Це своєю чергою дозволить вчителю знайти цікаві прийоми мотивації навчальної діяльності учнів на початку і протягом уроку, а також відібрати прийоми моніторингу результатів уроку й рефлексії, що покажуть йому: чи вдалося сформувати в учнів саме ті ставлення, знання і уміння, що планувалися. Коректно сформульовані, чіткі і зрозумілі цілі і завдання навчання є найважливішою умовою ефективного запровадження технології розвитку критичного мислення.

Алгоритм формулювання результатів уроку у цій технології передбачає компетентнісно орієнтоване проектування результатів діяльності на уроці (рівня навчальних досягнень і проявів особистих якостей) учнів, а не вчителя. Зокрема вчитель має планувати:

1. обсяг і рівень засвоєння знань учнів, що буде забезпечений на уроці;
2. обсяг і рівень розвитку навичок і умінь, який буде досягнуто після уроку;
3. ставлення учня/учениці до явищ, подій, процесів, засвоєних на уроці знань, умінь, навичок, що забезпечує розвиток емоційно-ціннісної сфери дитини, вплив на її переконання, характер, поведінку тощо.

За таким підходом, очікувані результати уроку повинні бути сформульовані за допомогою відповідних дієслів, наприклад, формування знань — через дієслова: пояснювати, визначати, називати ідентифікувати показувати на карті, розповідати про,... тощо; формування умінь і навичок — через дієслова: порівнювати, характеризувати, узагальнювати, дискутувати, аргументувати думку, аналізувати тощо; розвиток ставлення, відношення: сформувати та висловлювати власне ставлення

до..., пояснювати своє відношення до.... Формулювання результатів уроку саме у такий спосіб дозволяє й учителю, і учням зрозуміти, як можна їх вимірювати, коли вони будуть досягнуті, наприклад: якщо після уроку учні вмітимуть «пояснювати суть явища та наводити приклади подібних явищ» — це легко перевірити і виміряти в оціночних балах, врахувавши, наприклад, точність і повноту пояснення і кількість прикладів, що наведені. Таким чином, визначені вчителем очікувані результати навчання дозволяють вчителю відібрати програмовий зміст і структурувати його у відповідності до їх послідовного досягнення учнями.

Організаційно-діяльнісний компонент технології визначає вимоги, алгоритм проектування і реалізації форм, методів навчально-пізнавальної діяльності учнів. Тому необхідним є звернення до основної форми навчання — уроку, що передбачає його спеціальну структуру, що є обов'язковою, алгоритмічною, повторюваною. До речі, така структура є обов'язковою і під час використання інших інноваційних технологій, наприклад, інтерактивної, дебатної, проектної тощо. Основними етапами уроку тут є вступна, основна та підсумкова частини. Розглянемо їх детальніше.

Вступна частина уроку(у РКМЧП — Розвитку критичного мислення через читання і письмо, називається «*вкликом*»)³⁶ — це зазвичай перші 5-7 хвилин, які є етапом актуалізації та мотивації навчання. В цей час учні залучаються до процесу активного згадування того, що вони знають про тему уроку, аналізують власні знання та уявлення, визначають їх рівень, щоб додавати нові. Отримані раніше знання виводяться на рівень усвідомлення і стають підвалиною для засвоєння нового. Окрім того, це підвищує увагу учнів до теми, проблеми, будить їх зацікавленість, тобто виконує мотивуючу функцію.

В основній частині — (фазі побудови знань) 37 - (до 35 хвилин уроку) учитель організовує активну діяльність учнів з дослідження, осмислення матеріалу, пошуку відповідей на раніше поставлені питання, формулювання нових запитань і пошуку відповідей на них. На цьому етапі учень/учениця спершу вступає в контакт з новою інформацією або ідеями: читаючи текст, переглядаючи фільм, прослуховуючи лекцію, він/вона вчиться відслідковувати своє розуміння нового й не ігнорувати прогалини у ньому, а записувати у вигляді запитань те, що не зрозуміле для з'ясування

36 Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред. і передм. О. І. Пометун. Київ: Плянди, 2006. 220 с.; Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів / автори-укладачі О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Д.: Ліра, 2016. 144 с.

37 Там само

в майбутньому. Подальше відпрацювання і закріплення учнями нових знань і способів діяльності у цій частині уроку відбувається за допомогою різноманітних методів і прийомів організації їх активної самостійної роботи. Причому обов'язковими є два елементи — індивідуальний пошук учнів і обмін ідеями в групах, парах чи загальному колі, причому особистий пошук мусить неодмінно передувати обміну думками.

Третя — *підсумкова частина уроку (консолідація)* 38 поєднує узагальнення нового матеріалу, що опрацьований на уроці, й рефлексію. Це найважливіша фаза для розвитку критичного мислення, що є рефлексивним за своєю природою. Рефлексія після уроку призводить до виникнення у школярів мотивації вищого рівня — внутрішньої — на відміну від початку уроку, коли вона є зовнішньою, такою, що ініційована вчителем. Це усвідомлене прагнення учня/учениці до успіху, бажання виправити помилки, пошук адекватних методів і прийомів. Рівень рефлексії завжди впливає на рівень мотивації. За такою структурою будуються й інші форми навчання: практичні і лабораторні заняття, екскурсії, проектна робота.

Якщо подивитися на три описані вище частини з погляду традиційного уроку, є очевидним, що глибинна сутність такої побудови значно відрізняється від звичного і досі комбінованого уроку. Також новими є й методи, й прийоми навчання, орієнтовані на цю сутність. Про це докладно йтиметься нижче.

Зауважимо, що оскільки мова йде про технологію розвитку критичного мислення, то замість термінів «прийом» і «метод» навчання тут часто використовується, термін «стратегія» навчання, що прийшов до нас із зарубіжної педагогіки і передбачає алгоритмізовану, досить жорстко прописану послідовність спільних дій вчителя й учнів під час розв'язання того чи іншого педагогічного завдання. Саме стратегії/методи/прийоми організації навчання є наступним компонентом технології, адже продуктивним навчання стає лише тоді, коли вчитель сам відповідає на два основні запитання:

- якою має бути інформація, що сприяє розвитку критичного мислення?
- який метод (прийом, стратегію) слід застосувати для ефективної реалізації обраної мети уроку?

Щоб відповісти на ці запитання, вчитель має знати інструментарій технології, опанувати розмаїття методів/стратегій, що її складають.

38 Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред. і передм. О. І. Пометун. Київ: Плянди, 2006. 220 с.; Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів / автори-укладачі О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Д.: Ліра, 2016. 144 с

Вони можуть бути умовно розподілені за категоріями: стратегії роботи з різними видами текстів («читання з маркуванням», «опорні слова», «читаймо в парах, узагальнюємо в парах та ін.); графічні організатори інформації («подвійний щоденник», «діаграма Венна», Т-таблиця та ін.); запитування («товсті і тонкі запитання», «ромашка запитань», «обмін запитаннями» та ін.); навчальні дискусії («зміни позицію», «шкала думок», «метод Р.Р.Е.С.» та ін.); стратегії рефлексії («обговорення в загальному колі», «сенквейн», «6 капелюхів» та ін.)³⁹. Причому для коректного застосування цих методів важливо не лише дотримуватись алгоритму їх реалізації, передбаченого авторами методу (а більшість з них авторськими), але й розуміти, де в якій частині уроку та чи інша стратегія доречна і максимально ефективна. Важливо також відбирати стратегії навчання, виходячи з віку дітей і реальних дидактичних завдань, а не за принципом «щоб учням було не нудно». Зазвичай застосування того чи іншого методу обумовлює необхідність використання адекватного засобу навчання: тексту, візуального джерела та ін.

Наприклад, основна процедура навчання критичного мислення на уроці історії полягає в колективному обговоренні наявних з теми джерел інформації. Іншою принципово важливою складовою навчання за будь-якою стратегією є сама процедура обговорення у формі так би мовити «співтовариства дослідників» — демократично орієнтованої взаємодії вчителя і учнів⁴⁰. Такий спосіб навчання передбачає насамперед діяльність вчителя — фасилітатора, орієнтованого скоріше на допомогу учням, ніж на пряме навчання. Спільними зусиллями учні формулюють запитання — програму уроку, і потім — у колективному пошуку — знаходять відповіді на свої запитання. Під час обговорення джерел нічого не береться на віру, точка зору кожного враховується у пошуку спільних рішень.

Нарешті невід'ємною складовою частиною навчання за технологією є оцінювальний компонент — оцінювання та оцінка результатів навчання. Оцінювання має дати вчителю інформацію щодо ефективності його роботи, окремих стратегій, придатності конкретних дидактичних матеріалів, досягнень і результатів роботи окремих учнів і класу в цілому, уможливити діагностування рівня розвитку критичного мислення учнів. І звичайно оцінювання на уроці має підвищувати мотивацію учнів до навчання і дати змогу виставляти їм оцінки. За вимогами техно-

39 Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів / автори-укладачі О. І. Пометун, І. М. Суценок. Д.: Ліра, 2016. 144 с. — с. 10 — 46

40 Липман М. Мышление и школьная программа // Философия для детей / РАН. Ин-т философии; Отв. ред., сост. Н.С. Юлина. — М., 1996. — С.147-167

логії бажано застосування подвійної форми оцінювання — оцінювання в рамках шкали оцінок-балів і описове оцінювання, яке дає можливість у кращий спосіб передати учням та їхнім батькам інформацію про способи і результати їхньої роботи, досягнення і труднощі учня⁴¹.

Важливо пам'ятати, що завданням учителя є не «класичне» навчання, а створення умов, за яких в учнівможуть розвиватися і усвідомлюватися ними позиції зацікавленості, відкритості, відповідальності у навчанні. Цьому сприятимуть: оцінювання самого процесу навчання, тобто того, як проходить робота учня/учениці — на відміну від оцінювання лише результатів роботи; формувальне аутентичне оцінювання учнів за критеріями і рубриками; оцінка досягнень і зусиль конкретного учня/учениці у відповідності до його можливостей, залучення учнів до самооцінювання (на основі рефлексії) та взаємооцінювання..

Отже, з вищезазначеного очевидно, що технологія навчання, орієнтована на розвиток критичного мислення учнів, руйнує існуючі стереотипи щодо педагогічної взаємодії. Вчитель є організатором активної самостійної діяльності учнів: він має постійно запитувати учнів про те, чого вони дізнались, стимулювати їх до продукування нових ідей, порівнювати їхні ідеї з тими, що є в їхніх підручниках, активно обговорювати те, чого вони навчаються у малих групах. Домінуючим на уроці має бути процес самостійного дослідження, конструювання знань учнями у процесі активної пізнавальної діяльності. Тому основна модель побудови навчання — поєднання індивідуальної роботи учнів з інтерактивною взаємодією з її основними інструментами: полілогом, діалогом, оптимізацією міжсуб'єктних відносин, смислотворчістю, свободою вибору, позитивністю і оптимістичністю атмосфери на уроці та ситуацією успіху⁴².

У наступних розділах посібника всі згадані складові технології розглянуті окремо і докладно.

Який є потенціал технології розвитку критичного мислення у навчанні історії

Цілком очевидно, що висвітлення потенціалу історії як навчального предмета в розвитку критичного мислення (у зв'язку з конкретними методами й прийомами організації роботи учнів, котрі сприяють його реалізації в навчанні) є дуже актуальним. Як зазначено вище, мислення

41 Навчасмо мислити критично: посібник для вчителів / автори-укладачі О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Д.: Ліра, 2016. 144 с. — с. 38 — 46

42 Липман М. Мышление и школьная программа// Философия для детей / РАН. Ин-т философии; Отв. ред., сост. Н.С. Юлина. — М., 1996. — С.147-167; Навчасмо мислити критично: посібник для вчителів / автори-укладачі О. І. Пометун, І. М. Сущенко. Д.: Ліра, 2016. 144 с.

може бути вдосконалено, покращено шляхом опанування і системного запровадження певної кількості ефективних мисленневих операцій та дотримання критеріїв мислення. Зупинимось на них докладніше, пояснивши, чому вони принципово важливі.

Критичне мислення людини «запускається» *визначенням, ідентифікацією проблеми*, що потребує постановки перед собою запитань на кшталт: *У чому полягає проблема? Чи стосується вона мене? Чи є у мене досвід розв'язання подібних проблем? Які чинники, або люди можуть вплинути на її розв'язання? Яка інформація мені потрібна для її розв'язання?* Відповіді на ці та інші запитання просують нас до наступного етапу на шляху пошуку потенційного рішення.

Наступний крок — *дослідження інформації* передбачає знаходження її джерел, аналіз, оцінку і синтез інформації у вигляді власних висновків. Воно починається з визначення того, яка інформація є насправді важливою, релевантною для розв'язання проблеми. У процесі аналізу і оцінки надійності, достовірності, актуальності джерел та інформації важливими є уміння відрізнити факти від думок, виявляти упередження (власні та інших людей), приховані аргументи й спроби маніпуляції, мову ворожнечі та ін.

Дослідження інформації завершується *формулюванням кількох можливих рішень*, кожне з яких має бути розглянуто та оцінено з точки зору ясних критеріїв, які дозволяють або відкинути його, або зупинитись на ньому. Здатність робити обґрунтовані висновки є найважливішою ознакою розвиненого критичного мислення і є підґрунтям для свідомого вибору та прийняття рішення.

Переходячи до розгляду потенціалу історії у розвитку названих мисленневих операцій, згадаємо, що історія — це наука, яка вивчає минуле суспільства як процес і результат діяльності окремих людей та груп. Базовими, основними категоріями *історичної науки* є: історичний *факт* (подія, явище, процес, що мали місце у минулому людства), а також історичний *час* й історичний *простір*. Ключовим є поняття історичного *джерела*, під яким розуміються різнопланові свідчення, що містять інформацію про історичні явища й процеси. Особливістю історії як науки є її суб'єктивність, бо часова віддаленість і відсутність достатньої кількості фактів і достовірних джерел інформації допускають, а й іноді вимагають сучасної інтерпретації та оцінки. У навчальному матеріалі шкільних історичних курсів інтерпретації дослідників історії доповнюються інтерпретаціями авторів навчальних програм і підручників та посібників, що збільшує необ'єктивність викладу.

Водночас дослідження подій минулого, навіть враховуючи зазначену небезпеку, є необхідним для кожної людини, бо навчає оцінок сучасності й прогнозування майбутнього, а також дозволяє розвинути такі уміння критичного мислення: *аналізувати передумови і причини, зв'язок подій та явищ; аналізувати контекст події (хто, що, коли, як, навіщо, де); оцінювати події та пропонувати їх власну інтерпретацію; проводити паралелі з теперішнім часом; систематизувати історичну інформацію, висувати гіпотези та оцінки альтернатив історичного розвитку; обґрунтовувати власну позицію і приймати свідомі рішення.*

Безумовно на уроках історії можна плідно розвивати й уміння критично працювати з інформацією на основі історичних джерел, зокрема уміння: *постановки запитань; ефективного пошуку інформації; знаходження і опрацювання первинних (аутентичних) та вторинних джерел, їх розрізнення й оцінки; факт-чекінгу (знаходження і перевірки достовірності фактів); розрізнення фактів від думок та суджень; аналізу й оцінки фото, лого, символів, постерів, інфографіки, інших візуальних зображень.*

Проілюструємо зазначені положення методичними прикладами, які апробовані в наших експериментальних дослідженнях та розвідках.

Як сприяти учням в розвитку умінь встановлювати зв'язки й систематизувати інформацію

Під час опрацювання будь-якого історичного матеріалу дуже важливо стимулювати пошук учнями зв'язків і закономірностей. Серед зв'язків між історичними подіями і явищами, які насамперед мають бачити учні: *причино-наслідкові, просторові, хронологічні.* А отже ключові запитання, котрі вони мають навчитись ставити перед собою: *чи пов'язано це і як саме? Чому? Які причини? Які наслідки? Чому ці події відбувались саме тут, на цій території, в цій країні? Чому вони відбувались саме в цей час?*

Важливим напрямом встановлення зв'язків між історичними подіями і явищами є з'ясування подібності й відмінності повторюваних в різних країнах і в різні часи подій та явищ шляхом аналізу контексту, в яких вони розвиваються: *чи зустрічались ми з подібними явищами раніше? Де саме? Якими словами, ознаками ми можемо їх характеризувати? Що спільного або відмінного бачимо у перебігу подій у цьому випадку? А отже до яких наслідків це може призвести?*

Потрібно також привертати увагу учнів до взаємовпливу подій у різних сферах життя суспільства: науки і мистецтва, техніки й освіти, культури і релігійного життя та ін., запрошувати учнів до встановлення історичних

паралелей, до з'ясування впливу тих чи інших подій на життя людей, до пошуку подібних впливів у нашому повсякденні.

Така робота допомагає школярам пов'язувати окремі події з більш широкими тенденціями чи концепціями, а отже — формувати системне та критичне мислення. Щоб урізноманітнити навчання, можна ширше використовувати графічні організатори таблиці, діаграми, схеми розвитку чи кластери тощо), що ілюструють історичні зв'язки. У нагоді стануть і документальні візуальні джерела: фотографії, зображення історичних пам'яток, твори живопису чи карикатури, особливо подані у певних поєднаннях з метою протиставлення, порівняння, встановлення послідовності зображень тощо.

Цікавим методом тренування учнів у «баченні» зв'язків між подіями і явищами є метод «Шість чому», який полягає у тім, щоб послідовно поставити і дати відповідь на запитання «чому» шість разів. Це можна практикувати в парах чи групах учнів, стимулюючи обґрунтовані відповіді, або в індивідуальній роботі, щоб поглибити розуміння учнями проблеми.

Як вчити учнів аналізувати контекст та обґрунтовано оцінювати події

Критичність мислення означає його самостійність, незалежність, здатність людини подивитись на предмет чи явище, виходячи з реальних подій, оцінити його в історичному контексті, одночасно, порівнюючи власні думки з думками інших людей. Є тільки один спосіб розвинути такі уміння на уроках — ставити учням відкриті запитання, тобто такі, що мають багато «правильних» відповідей, і залучати їх до висловлення й обговорення думок. Вчителю обов'язково варто постійно підкреслювати, що в історії, частіше за все, взагалі немає правильних і неправильних відповідей, є тільки можливість досліджувати факти. І в цьому процесі деякі відповіді чи ідеї можуть «працювати» краще, ніж інші. Такі ремарки вчителя дозволяють учням мислити критично і творчо, не боячись помилок.

Важливо також надавати учням можливість аналізувати історичний контекст не лише за підручником, а й на основі джерел. Насамперед первинних (аутентичних епосі, що вивчається). Сприяють розвитку таких умінь завдання: на встановлення фактів через порівняння кількох інтерпретацій, на передбачення розвитку подій, на визначення рушійних сил чи головних чинників змін, на основі аналізу відомого контексту та ін. Якщо педагог ще й заохочує школярів давати нетривіальні, оригінальні відповіді, будувати припущення та гіпотези, це створює реальні умови для розвитку критичного мислення.

Наприклад, починаючи відповідний урок, поставте учням відкрите запитання: *що було б, якби Богдан Хмельницький не звернувся до Мос-*

ковського царства з пропозицією про укладання угоди? Незалежно від того, наскільки реалістичними будуть пропозиції учнів, вчитель може спочатку записати їх всі, а потім, відібравши 3-4 найцікавіші, на думку учнів, запропонувати їм обговорити можливі альтернативні сценарії розвитку подій, але спираючись на конкретні, відомі їм факти щодо становища України у середині XVII ст. наприкінці національно-визвольної війни під проводом Б. Хмельницького.

Іншим варіантом продовження такої роботи буде складання вчителем списку ідей учнів, таким чином, щоб виокремлювати протилежні ідеї і звертати увагу школярів на «плюси» кожної із суперечливих ідей. Головне завдання цієї активності — формувати в учнів розуміння (а пізніше — впевненість) того, що в житті немає «правильних» і «неправильних» відповідей, і у кожній ідеї є зернятко істини, що пов'язано з позицією її автора чи ситуацією, в якій він/вона знаходяться.

Корисним для ілюстрації і закріплення у свідомості учнів можливості висловлювати різні, зокрема й протилежні, думки і подальшого їх оцінювання можуть бути завдання типу: *«Історики розходяться в оцінці українсько-російської московської угоди 1654 р., пропонуючи різні її оцінки. Прочитайте і прокоментуйте (погодьтеся або спростуйте) наведені нижче узагальнені позиції з цього питання: а) персональна унія між Московією та Україною (подібно до Кревської), коли обидві держави мають єдиного монарха, але зберігають самостійність у державному управлінні; б) «реальна унія» між Московією та Україною (подібно до Люблінської), у результаті якої виникла єдина держава; в) форма васальної залежності, коли сюзерен (цар) захищає васала (Військо Запорозьке), за що васал зобов'язується надавати сюзерену військову допомогу та передає частину податкових надходжень; г) тимчасовий військовий союз між Московією та Україною, спричинений історичними обставинами; д) результат віковичного прагнення українців до злиття з росіянами в єдиний народ у єдиній державі».*

На початку уроку, коли відбувається актуалізація опорних знань учнів, пригадування того, що вони вже знають, уміють з цієї теми, вчитель може не лише збирати думки учнів у «кошик ідей» чи записувати у перелік на дошці. Більш ефективним з точки зору розвитку мислення буде творче завдання, наприклад: *висловіть передбачення відносно того, які будуть перші кроки Московського царства щодо України після того, як була підписана Переяславська угода.* Аргументовані версії учнів можна оформити у вигляді схеми «дерева передбачень».

Як навчати учнів оцінювати історичну інформацію та джерела

У зв'язку з цим, одним з найважливіших завдань розвитку критичного мислення є навчання учнів розрізняти факти і думки. Учні мають зрозуміти, що будь-які положення залишаються думками до тих пір, поки вони не можуть надати доказів, отриманих шляхом власного спостереження, експериментування або знаходження надійної інформації (у законодавчих актах, висловлюваннях експертів тощо). Вчитель має постійно нагадувати учням про необхідність обґрунтування думок, висловлювань чи ідей фактами. Наприклад, якщо учень/учениця стверджує, що укладення Переяславської угоди було помилкою Богдана Хмельницького, вчитель має просити його/її навести не лише пояснення цієї позиції, а й докази того, що існували інші можливості розв'язання тогочасної кризи.

Щоб запобігти некритичному сприйняттю учнями історичної інформації, важливим є розвиток умінь аналізувати та критично оцінювати інтерпретацію минулого, що міститься в будь-якому джерелі (термін «інтерпретація» є тотожним для поняття «тлумачення», «трактування», певна версія історичних подій). Будь-яка інтерпретація, трактування історії має цінність тільки тоді, якщо спирається на докази, факти. Відмінності в інтерпретаціях, тлумаченнях, поясненнях однієї і тієї самої події, періоду, процесу тощо у різних авторів може пояснюватись метою викладення, призначенням певної аудиторії або особистістю автора, наприклад, академічна історія є не більш об'єктивною ніж популярна. У навчанні історії учні зустрічаються з різними типами інтерпретації як: науково-історична (тобто дослідження вчених-істориків), освітня (підручники), художня (романи, кіно), персональна (мемуари), кожен з яких є більшою чи меншою мірою суб'єктивним. Працюючи з учнями, доцільно пояснювати і показувати їм, що: в інтерпретації завжди комбінуються, поєднуються факт, думка автора і авторська уява, тому треба вчитись відрізняти ці елементи один від одного. Перед тим як учні почнуть працювати з інтерпретаціями, вони потребують достатньо глибокого знання загального історичного контексту, історичних фактів і подій. Наприклад, можливим є опрацювання декількох оцінок однієї події як завершальний момент вивчення теми, що потребує їх аргументованого порівняння і вибору власної позиції.

Важливо вчити учнів критично аналізувати та інтерпретувати інформацію візуальних джерел. Для цього варто використовувати систему запитань, яка поступово дозволить учням проаналізувати зображене і прийти до власних висновків та оцінок. Наприклад, для опрацювання документальної фотографії варто поставити учням такі запитання: *Що зображено? Що відбувається з персонажами? Які деталі зображення дозволяють зробити такі висновки? Наскільки обґрунтовані ваші ви-*

снówki? Далі потрібно прокоментувати кожну з цих деталей таким чином, аби показати, що учні «бачать» зображення, виходячи з власних знань, уявлень і стереотипів. Вдалим для пояснення і пошуку візуальних стереотипів є зазвичай аналіз творів художників радянського періоду, котрі часто є яскравим відображенням тоталітарної ідеології та міфів тогочасної історіографії.

Навчання історії може допомогти учням навчатись вирізняти і критично осмислювати політичну рекламу і популістичні гасла деяких сучасних політичних сил. З цією метою можна пропонувати учням для аналізу програмові документи різних політичних партій та організацій, особливо такі як листівки, маніфести та відозви. Обов'язковими запитаннями, які мають навчитись ставити учні є: *Хто і до кого звертається? Що повідомляє? Що обіцяє і кому? Хто в цьому зацікавлений, чиїм інтересам відповідає? Що буде, якщо ці обіцянки залишаться невиконаними? До чого і кого закликають? Чому? Які можуть бути наслідки? Хто подає цю інформацію і навіщо?* Така діяльність на уроках сприятиме більш критичному ставленню учнів до тієї політичної реклами, яка оточує їх кожного дня.

Дуже корисним для учнів, особливо старшої школи, буде навчання їх оцінювати інтернет-сайти, що містять історичну інформацію. В умовах інформаційної доби важливо знати, які веб-ресурси подають достовірну та надійну інформацію й перевірені факти, а які — ні. Вчителю варто обговорити цю проблему з учнями в класі або дати школярам завдання самостійно переглянути деякі сайти з відповідною інформацією та оцінити їх. Зокрема можна порадити учням звернути увагу на такі характеристики веб-ресурсу: *дата публікації незалежно від того, чи була вона оновлена чи є поточною. Для цього потрібно показати учням, де знаходиться така інформація на будь-якому сайті; яка кваліфікація автора, наприклад, чи є він професійним вченим-істориком, працівником музею чи журналістом або просто шанувальником історії; чи є у викладеному матеріалі докази, що підтверджують подану інформацію або посилання на інші відповідні джерела.*

Вчитель має стимулювати учнів піддавати сумніву джерела інформації, дивитись на них більш глибоко. Це дозволить виявити будь які потенційні конфлікти інтересів і думати критично.

Таким чином, констатуємо, що актуальне дидактичне завдання розвитку в учнів критичного мислення не може бути розв'язане за відсутності системної роботи на уроках, зокрема історії. Це потребує спеціальної організації навчання, коли опанування умінь критичного мислення відбувається одночасно із засвоєнням історичного матеріалу.

Це вимагає серйозних змін у щоденній практиці вчителів-предметників. Насамперед, вчителям необхідно відмовитись від використання на уроках лише підручника як основного джерела інформації, оскільки такий підхід не залишає простору для роботи з іншими джерелами, а отже обмежує можливість формування відповідних умінь. Відомості, навколо яких будуються міркування учнів, мають подаватись їм усно, письмово, в електронному вигляді, через візуальні джерела, а за можливості й матеріальні пам'ятки історії. Наступним кроком є опанування вчителями новими вміннями, насамперед — ставити запитання і завдання, що стимулюють високі рівні мислення учнів та залучати їх до обговорень і дискусій. Сприятимуть розвитку мислення учнів виконання групових завдань з розв'язання проблем чи творчих проєктів із залученням, порівнянням і оцінкою різних джерел історичної інформації. Така робота має проводитись послідовно на кожному уроці, використовуючи всі можливості історичного матеріалу, а отже, необхідними є зміни у проєктуванні та плануванні навчання.

Очевидно, що такі підходи до навчання історії потребують певного перегляду загальних цілей історичної освіти, особливо у старшій школі, де вона часто й густо орієнтована на підсумкові тестування учнів, а отже зводиться до «муштрування» школярів на повторювання і запам'ятовування фактів і деталей, які можуть зустрітись у тестових завданнях.

Щоб запровадити більш високий рівень роботи на уроках з розвитку критичного мислення учнів, вчителі історії мають бути навчені і мати відповідні знання й уміння щодо відповідної організації пізнавальної діяльності на уроці. Тому напрями подальших досліджень насамперед мають бути пов'язані з питаннями підготовки вчителів історії до системного розвитку критичного мислення учнів, оновлення і технологізації проєктування уроку, запровадження у практику навчання спрямованого запитання та інших інструментів розвитку критичного мислення.

РОЗДІЛ ІІІ

ТАКСОНОМІЯ Б.БЛУМА І РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

Що таке класична та переглянута таксономія Б. Блума

Спостерігаючи за сучасним суспільством, бачимо, що його основними характеристиками на відміну від попередньої поступовості й традиційності є нестабільність, незворотність і вибуховість подій та процесів, нестандартність і непередбаченість ситуацій, в які потрапляємо й котрі маємо розв'язувати. Метою шкільного навчання сьогодні є: навчити учнів жити і діяти найоптимальнішим способом у складному і різноманітному світі, що їх оточує. А отже, треба визнати, що готуючи учнів до майбутнього, ми у більшості випадків не знаємо, що саме і як вони повинні обрати й чого навчитись, щоб стати більш успішними в своєму житті. Тому чи не єдине, що сьогодні очевидно щодо змісту освіти, — це необхідність побудувати його так, щоб сформувати у молоді уміння мислити критично не ординарно, творчо, знаходячи та використовуючи всю доступну й необхідну інформацію, встановлювати гармонійну взаємодію між собою та іншими людьми, між собою й природою, світом у цілому.

Проте навчання учнів критичного мислення потребує від вчителя кваліфікованої побудови та оцінки процесу навчання у цілому з точки зору його перебігу і результатів та оцінки руху і поступу кожного окремого учня/учениці. З цією метою вчителі, які навчають учнів критичного мислення у різних країнах, використовують такий інструмент як таксономія навчальних цілей і результатів Бенджаміна Блума. Однак дослідження фіксують в українській школі брак відповідної теорії й практики вчителів у навчанні окремих предметів, зокрема історії, що знижує ефективність застосування таксономії.

З моменту розробки Б.Блумом і його колегами відомої концепції — таксономії навчальних цілей і результатів⁴³ у педагогіці з'явилась надзвичайно велика кількість праць, що її висвітлюють. Існує значна кількість досліджень, автори яких протягом багатьох років намагались розкрити сутність і значення різних домейнів таксономії (Е.Сімпсон, Р.Дейв, Д.Кларк, Р.Овербах і Л.Шульц, А.Харроу та ін.). Одним з найбільш відомих досліджень цього напрямку є переглянута концепція когнітивної таксономії (revised), запропонована у 2001 році Л.Андерсон та Д.Кратволом⁴⁴. Питання взаємозв'язку таксономії і критичного мислення досліджували Г.Грант, Р.Енніс, Р.Пол і Л.Елдер та ін.

Найбільш велика кількість праць пов'язана із практикою використання класичної чи переглянутої таксономії. Насамперед це праці, в яких пропонуються конкретні рекомендації щодо визначення цілей уроку і проектування форм навчання (К.Бейнбридж, Д.Фішер та ін.). Цікавими і корисними для педагогів-практиків є також праці, які пропонують методи навчання, засновані на таксономії: пляжний м'яч (Д.Стейнбергта.Л.Конрад), гудзики (К.Аланіз), кубик (А.Таска, В.Пауерс, К.Семпл), кола запитань (Д.Луз), сторителлинг (Т.Гринбах і Б.Гурвиц) та ін. Існує деяка кількість праць у котрих розглядаються ці питання на прикладах навчання суспільствознавчих наук чи історії С.Воррен, Дж.Долтон, Г.Дурмус і Б.Айранчи, Л. Санчез та ін.

Разом з тим, засвідчимо майже повну відсутність відповідних досліджень в освітньому просторі України і неготовність вчителів, зокрема історії, застосовувати таксономію на практиці у процесі розвитку критичного мислення учнів.

Якщо слідувати теорії Б.Блума, то знання учнів — це лише перший, найпростіший рівень навчальних цілей і результатів. Далі йдуть ще п'ять рівнів, причому перші три (знання, розуміння, застосування) є результатами нижчого порядку (мисленневими операціями низького рівня), а наступні три (аналіз, синтез, оцінювання) — вищого (мисленневими операціями високого рівня). Змістовно система Б. Блума може бути представлена у такий спосіб.

43 Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York, NY: David McKay Co Inc.

44 Anderson L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.

Таксономія навчальних цілей та результатів Б.Блума

Навчальна мета/рівень	Результат, якого досягають учні	Дії, що демонструють ці результати: учень/учениця здатні
Знання	запам'ятовування учнями змісту: факти, поняття, терміни та теорії	відтворити раніше засвоєний матеріал на пам'ять
Розуміння	сприйняття інформації й передача в іншій формі (інші слова, інша мова, зображення і т. д.), встановлення сенсу інформації	«перекласти» своїми словами і прикладами з мови слів у графічну, математичну мову, викласти коротко чи розширено, екстраполювати
Застосування	використання в новому контексті засвоєних знань без зовнішньої підказки, теорії у життєвій ситуації	використати вивчене (правило, формулу, теорію) у нових умовах чи ситуаціях, застосувати поняття, правила та ін. у житті чи навчанні
Аналіз	розділення інформації на окремі складники, порівняння, встановлення зв'язків, з'ясувати логічність, визначити структуру	виокремлювати частини та встановлювати зв'язок між ними, структуру, логічність, схожість чи відмінність
Синтез	здатність учнів дотворчого поєднання частин або елементів у нове ціле	скомбінувати елементи об'єкта в інший спосіб для отримання нового продукту з відмінними властивостями
Оцінка	формулювання кількісних або якісних оцінок, ціннісних суджень	оцінити значення, ефективність, вчинки людей, концепцію, аргумент, виходячи з певних критеріїв, підтримати або спростувати ідею та ін.

У на межі ХХ-ХХІ ст. таксономію було піддано критиці, результатом якої стала поява так званої «переглянутої» таксономії Блума. Її відмінності полягають у тім, що автори перейшли в позначенні рівнів навчальних результатів від іменників до дієслів та переставили дві останні категорії з іншим трактуванням, аніж у Б. Блума. Проте сутнісний зміст таксономії не змінився (рис.1).



Рис.1. Між 1956 р.та 2001 р., від іменників до дієслів

Сьогодні цей підхід є теж досить поширеним у світовій педагогіці (таблиця 3), хоча часто вчителі використовують і класичну таксономію Б.Блума. У подальшому викладі ми також поспілкуватимемося обома варіантами.

Таблиця 3

**Шість рівнів мисленнєвої діяльності учнів
за переглянutoю таксономією**

Рівень	Що вміють учні
Пам'ятаймо: здатність пригадати, визначити, ідентифікувати	Чи можуть учні відтворити інформацію, яку вони прочитали чи почули?
Розуміємо: здатність пояснити своїми словами, прикладами, віднести до певної групи	Чи можуть учні пояснити поняття, ідеї та концепції, про які вони читали або чули?
Застосовуємо: здатність застосувати, слідувати процедурі в іншій ситуації, контексті	Чи можуть учні використовувати інформацію в іншому контексті, у новій ситуації або для іншого завдання?
Аналізуємо: здатність визначити і порівняти частини, структуру, функції	Чи можуть учні розділити інформацію на складники і порівняти їх?
Оцінюємо: здатність оцінити результати дослідження з точки зору його завдань, сформулювати судження	Чи можуть учні оцінити значення отриманої інформації?
Створюємо: здатність розроблення чогось нового на основі навчання	Чи можуть учні, використавши відоме, засвоєне, створити щось нове?

Як пов'язані таксономія навчальних цілей та результатів і критичне мислення

Вище критичне мислення визначено нами як *окремий тип мислення, що характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю і передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї і обґрунтовувати свою точку зору, робити свідомий вибір і діяти*. Таке визначення дозволяє побудувати навчання як поетапне формування кожного з названих мисленневих умінь з одночасною увагою до процесу розвитку характеристик самого процесу мислення учня/учениці.

Саме таке визначення дозволяє пов'язати процес навчання учнів критичного мислення з таксономією Б. Блума та Л. Андерсон — Д. Кратволя. Таксономія цілей навчання Б. Блума класифікує ряд навичок, які можуть бути представлені також як навчання критичного мислення. Підтвердження цієї думки знаходимо, наприклад, у П. Купера та С. Симондса⁴⁵, які пропонують систему запитань, що сприяють розвитку мислення, для кожного рівня таксономії. Подібний перелік мисленневих операцій, що розглядаються як навички критичного мислення (інтерпретація, аналіз, оцінка та формулювання висновків), зустрічаємо і у визначеннях експертної групи 1990 р.⁴⁶ Навіть ті автори, які розрізняють ці феномени (наприклад, Р.Енніс) стверджують, погоджуються, що критичне мислення містить багато навичок мислення вищого рівня, пов'язаних із аналізом, синтезом й оцінкою, і відповідно може стати основою для творчого формулювання навчальних цілей у курикулумі. Отже, можемо стверджувати, що якщо учні залучаються до використання у навчанні мисленневих операцій високого рівня, то результатом такої роботи стає розвиток їх критичного мислення. З іншого боку, залучення учнів до спеціальних стратегій розвитку критичного мислення сприяє їхньому практикуванню у мисленневих операціях вищого рівня. А значить цей інструмент допомагає вчителю у

45 Cooper, P. J. & Simonds, C. (1999). *Communication for the classroom teacher*. (6th ed.) Needham Heights, MA: Allyn and Bacon, p.153-155

46 *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Executive Summary // Dr. Peter A. Facione (Dean of the College of Arts and Sciences, Santa Clara University), переклад Е. Н. Волкова. Код доступу: <http://evolkov.net/critic.think/basics/delphi.report.html>

кожний момент уроку бути свідомими того, чи розвиває він дійсно критичне мислення учнів.

Як використовувати таксономію Б. Блума на уроках історії

Задавання питань є одним з механізмів формування навичок критичного мислення. Можна з упевненістю сказати, що запитання стимулюють критичне мислення. Відповідаючи на запитання учні аналізують і інтерпретують інформацію, аналізують ідеї, будують гіпотези, відстоюють свою точку зору. Запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності.

Б. Блум встановив, що між рівнями мислення і відповідями на запитання, які ми ставимо, існує прямий зв'язок. Більш того, самі запитання утворюють ієрархію цілком відповідну таксономії мислення. Питання на запам'ятовування відносяться до найнижчого рівня. Питання на оцінку або судження розглядаються як високий рівень мислення. Насправді всі запитання важливі і всі вони приводять до різних видів мислення.

Запитання на знання — це найнижчий рівень запитань, що вимагає механічного згадування інформації. Інформація відтворюється практично в тому самому вигляді, в якому була отримана. Учневі досить знати фрагменти матеріалу для того, щоб успішно відповісти на запитання. Такі питання найчастіше передбачають одну правильну відповідь і використовуються для перевірки знань. Вони не стимулюють розвиток навичок критичного мислення, а сприяють тренуванню пам'яті.

Запитання на розуміння задаються для розкриття смислу, сутності того, що вивчається, виявленні зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями або цінностями. Учень має подумати, як вони пов'язуються між собою, групуються, об'єднуються, що вони означають для нього. Ці питання є дуже важливими, адже без розуміння подальша повноцінна мисленнєва та пізнавальна діяльність неможлива.

Запитання на застосування вимагають використання вже відомої учням інформації в нових умовах або ситуаціях. Вони дають можливість розв'язувати проблеми, досліджувати їх. Ці питання можуть бути досить складними, тому що мають на увазі нестандартні відповіді і пошук життєвих рішень.

Запитання на аналіз передбачають розкладання інформації на складові, виділення частин та аналіз кожної з виділених частин окремо у межах єдиного цілого: їх порівняння та визначення схожості й відмінності, побудову структури (складу), моделі об'єкта на основі

існуючих взаємозв'язків (причин і наслідків), співвідношення одних явищ з іншими (вчинки людини з її характером).

Запитання на синтез пов'язані з творчим розв'язанням проблем на основі оригінального мислення. Якщо запитання на застосування зводяться до розв'язання проблем на основі наявної інформації, то запитання на синтез дають можливість використовувати власні знання і досвід для творчого вирішення проблеми. Запитання на синтез можуть мати безліч найрізноманітніших відповідей.

Запитання на оцінку задаються учням для того, щоб вони сформулювали власні судження про хороше і погане або про справедливе і несправедливе. Для прийняття рішень і розв'язання проблем необхідно мислення саме цього рівня. У запитаннях на оцінку не може бути однієї правильної відповіді.

Запитання, які забезпечуватимуть використання учнем/ученицею мисленневих операцій нижчого, рівня пов'язані з такими питальними словами як «хто», «що», «де» та «коли». Якщо ж вчитель поставитиме запитання типу «Чому?» або «Які докази ви знайшли?» «Чи згодні ви з цим?» й т.п., він спрямовуватиме учня на те, щоб думати критично на більш високому рівні.

Використання на уроках запитань високого рівня — на аналіз, синтез, оцінку — дозволить вчителю ефективно розвивати критичне мислення учнів. Уміння вчителя формулювати такі запитання є обов'язковою умовою вирішення цієї проблеми. З іншого боку, ми маємо навчити і учнів/учениць формулювати запитання різного рівня у процесі дослідження того чи іншого джерела знань. Розвинути такі уміння в учнів/учениць може допомогти використання вчителем спеціальних питальних слів для кожного рівня запитань. Такі слова можуть певний час виступати опорою для розвитку мислення учнів/учениць, зокрема і зоровою у вигляді роздаткових переліків.

Проте, використання таксономії Б.Блума передбачає і формулювання пізнавальних завдань, які забезпечують досягнення навчальних результатів різного рівня. Такі завдання можуть бути побудовані за допомогою спеціальних дієслів, що «програмують» мисленнєву діяльність учнів певного рівня.

Розглянемо ці інструменти в узагальненому вигляді у таблиці 4.

**Питальні слова та дієслова, використання яких
забезпечує різний рівень навчальних результатів**

Рівень мислення/ навчального результату учня	Питальні слова, за допомогою яких формується запитання цього рівня	Дієслова, з використанням яких можна побудувати діяльність учнів на різному рівні мислення Приклад
Здобуття знань (інформації)	Що таке? Де? Коли? Що саме? Скільки? Які приклади відомі?	Визначте, повторіть, складіть список, знайдіть, покажіть, перекажіть перерахуйте, запам'ятайте, назвіть, відтворіть, зафіксуйте, розкажіть
Розуміння інформації	Як передати іншими словами? Як ви розумієте? Як іншими словами пояснити?	Поясніть, опишіть, розпізнайте, розташуй, оберіть, перекладіть, перекажіть своїми словами, підкресліть
Використання, застосування інформації	У яких ще ситуаціях можна застосувати? Хто може використовувати? Чим може бути корисне? Що може зашкодити?	Застосуйте, використуйте, продемонструйте, поясніть обчисліть, виберіть, завершіть, досліджуйте, проведіть експеримент, проілюструйте, розрахуйте
Аналіз	Які основні елементи? З чого складається? До якої групи відноситься? Які причини? Як влаштоване? Які функції? У чому схожість (відмінність)? Що спільного між? Як пов'язані? У чому зв'язок між?	Визначте частини ознаки, причини, наслідки, встановіть послідовність, розділіть, розбийте, розберіть, структуруйте, порівняйте, співставте

Синтез	Про що говорить наявність таких елементів як-от? Який висновок можна зробити з фактів? Поясніть, чому? Що потрібно? Чому ви так думаєте? Як зробити? Чому ви вважаєте?	Згрупуйте, зберіть, скомбінуйте, складіть, створіть, розробіть, сформулюйте, узагальніть, об'єднайте, придумайте, змінійте, організуйте, сплануйте, підготуйте, запропонуйте, перегрупуйте, переписіть, встановіть, замініть.
Оцінювання	Добре чи погано? Які переваги або недоліки? Правильно чи помилково? Ефективно чи неефективно? Чи згодні ви, що..., чому? Чи правильно, що..., чому?	Оцініть, порівняйте, що найкраще, хто правий, чому це саме важливе, доведіть, переконайте, обґрунтуйте, порекомендуйте, підтримайте, перевірте, оцініть

Важливо також розуміти, що розташування запитань у певному порядку або побудова стратегії постановки запитань (наприклад від нижчого рівня мислення до вищого) може не тільки розвивати в учнів мислення високого рівня, але і підсилювати мотивацію до навчання, розвивати пізнавальний інтерес.

Постановка запитань високого рівня як-ось «чому» та «навіщо» і «що, якщо» може призвести учнів до багатьох відкриттів. Причому кожен може зробити свої власні відкриття, не зазіхаючи при цьому на авторські права інших першовідкривачів. Адже всі відповіді на такі питання можуть бути правильними. Потрібно тільки обґрунтувати свою точку зору. Проілюструємо це прикладами з історії. (Див. таблиця 5).

Запитання за рівнями таксономії Б. Блума

Запитання	Питальні слова за допомогою яких формулюється	Приклад ⁴⁷
на перевірку знань (інформації)	Що таке? Де? Коли? Що саме? Скільки? Які приклади?	Що таке Гетьманат ⁴⁸ ? Хто його очолював? Коли він з'явився? На які верстви населення спиралась його діяльність?
на розуміння інформації	Як передати іншими словами...? Як ви розумієте...? Як іншими словами пояснити...?	Як ви розумієте слова авторського тексту у підручнику: «Чиновницький апарат наводив лад авторитарними методами»?
на пошук можливостей використання інформації	До яких ще ситуацій можна застосувати це поняття? Хто може використувати ці знання? Чим може бути корисно/зашкодити?	Чим може бути корисним досвід внутрішньої політики Гетьманату для сучасної української держави? Хто може використовувати на практиці знання основ державного устрою і як саме? Які дії уряду могли зашкодити ситуації у країні і як саме?
на аналіз	Які основні елементи? З чого складається? До якої групи відноситься? Які причини? Як влаштовано? Які функції? У чому схожість (відмінність)?	Якими були причини гетьманського перевороту? Які були його наслідки? Чим відрізнялись внутрішня політика Гетьманату і Української Центральної Ради?

47 Приклади запитань взято з підручника О.Пометун, Н.Гупан. Історія України. — Підр. для 10-го кл. загальноосвітньої школи. — К., Оріон. — 2018

48 **Гетьманат** — назва держави, що охоплювала територію Центральної, Східної та Південної України зі столицею в Києві від 29 квітня до 14 грудня 1918 року.

на синтез	Про що говорить наявність таких елементів як? У чому зв'язок між? Що спільного між? Який висновок можна зробити з фактів? Чому?	Як пов'язані між собою внутрішня і зовнішня політики Гетьманату? Який висновок можна зробити з фактів, що ілюструють незадоволення населення політикою Павла Скоропадського?
на оцінку	Які переваги (недоліки)...? Чи вірно (помилково)...? Чи ефективно? Чи згодні Ви, що..., чому? Чи вірно, що..., чому?	Чи згодні ви з твердженням П. Скоропадського, що «Бувше Українське Правительство не здійснило будування України»? Чому? Чи ефективною, на вашу думку, була зовнішня політика П. Скоропадського? Як ви оцінюєте його як державного діяча?

Практика постановки учнями запитань високого рівня як-то «чому», «навіщо», «що, якщо» може привести учнів до відкриттів, причому вони роблять власні відкриття, не зазіхаючи на «авторські права» інших першовідкривачів. Адже всі відповіді на такі запитання можуть бути правильними — слід лише обґрунтувати свою точку зору.

Як організувати пізнавальну діяльність учнів на різних рівнях таксономії

Пізнавальна діяльність учнів на уроках історії за допомогою спеціальних завдань має спрямовуватись як на запам'ятовування фактів, так і на їхнє застосування для розв'язання проблем і обґрунтування думок на основі інформації уроку. У навчанні історії запам'ятовування дат і фактів є важливим фундаментом кожного уроку, так само як розуміння школярами матеріалу, перш ніж вони зможуть захищати свої власні ідеї та думки щодо історичних подій і процесів. Таксономія Б. Блума допомагає вчителю побудувати ефективну траєкторію просування учнів у такому навчальному процесі.

Опрацьовуючи з учнями будь-які історичні події, вчитель має пропонувати учням запам'ятовувати важливі імена, дати та факти уроку, використовуючи для цього візуальну підтримку, текст, повторення і т.п. Щоб перевести учнів на рівень розуміння, варто попросити школярів узагальнити події, що відбулись у конкретний термін (дату), коротко виклавши їхню сутність чи поставивши 3-4 запитання-відповіді щодо цієї сутності, або пояснивши подію своїми словами. Переводячи учнів

на рівень застосування, вчитель може запропонувати їм класифікувати відомі їм факти в окремі категорії та поняття (це було..., оскільки по-перше..., по друге...). Можна дати їм підказки, сказавши, що дехто з істориків оцінює ці події як революційні (як такі, що свідчать про соціальну напругу слабкість влади та ін.). Хай учні використовують свої знання в новому контексті.

Рівень аналізу може передбачати діяльність учнів зі створення і обґрунтування періодизації (визначення і порівняння етапів, за якими розгорталась подія), схему причин і наслідків, що пов'язують різні факти. Вчитель може попросити їх проаналізувати інформацію, опрацьовану на уроці і встановити зв'язки між подіями (хронологічні, причинно-наслідкові, просторові). Здійснення учнями синтезу вчитель може підтримати, створивши для учнів реконструкцію події в діорамі, карті, короткому відео, колажі зображень. На цій основі можна запросити їх, наприклад, змоделювати їхню участь у подіях, лист історичній особі, власну версію карти. Рівень оцінювання за Б.Блумом може бути реалізований учнями у вигляді аргументованого есе про результати історичної події: перемогу чи поразку у війні, прийняття закону, угоди чи ліквідацію якогось політичного режиму. Вчитель має урізноманітнювати навички оцінювання учнів, пропонуючи їм доводити, сперечатись, судити, критикувати, переконувати та оцінювати інформацію чи ідею. Наприклад, учні можуть посперечатись про внесок у перебіг подій того чи іншого діяча, описувати, як би міг змінитись цей перебіг за певних умов та ін.

Як показано вище, використання таксономії Б.Блума передбачає і формулювання вчителем пізнавальних завдань, що забезпечують досягнення навчальних результатів різного рівня. Такі завдання розробляються за допомогою спеціальних дієслів, що «програмують» мисленнєву діяльність учнів (див. таблицю 6).

Дієслова і завдання, що скеровують мисленнєві діяльність учнів на різних рівнях

Рівні навчальних результатів	Ключові дієслова⁴⁹	Завдання, що «програмують» мислення певного рівня
Знання	Визначте, повторіть, складіть список, знайдіть, покажіть, перекажіть назвіть	Складіть перелік проявів кризи в СРСР наприкінці 80-х років.
Розуміння	Поясніть, опишіть, розпізнайте, оберіть, перекладіть, перекажіть своїми словами	Поясніть, як ви розумієте слова М.Горбачова про причини політики «прискорення».
Застосування	Застосуйте, поясніть обчисліть, виберіть, завершіть, проілюструйте, розрахуйте	З урахуванням того, що вам відомо про розпад СРСР, поясніть, яким чином Україна могла би здійснити більш швидкий перехід від командної до ринкової економіки.
Аналіз	Визначте частини, встановіть послідовність, розділіть, розбийте, розберіть, структуруйте, порівняйте	Визначте основні етапи розбудови української державності за доби незалежності. Порівняйте, що у них спільного, що відмінного.
Синтез	Згрупуйте, зберіть, скомбінуйте, складіть, створіть, розробіть, об'єднайте, запропонуйте, перегрупуйте, перепишіть	Об'єднайте поняття: ринок, приватна власність, оренда, конкуренція, денационалізація — навівши приклади щодо необхідності переходу економіки СРСР до ринкових відносин.
Оцінка	Оцініть, доведіть, переконайте, обґрунтуйте, порекомендуйте, підтримайте, висловіть ставлення, встановіть рейтинг, підтримайте	Оцініть, чи були, на вашу думку процеси перебудови послідовними і системними. Висловіть власне ставлення до розпаду СРСР.

⁴⁹ Тут наводимо невелику кількість з тих майже 300 дієслів, що вчитель може знайти у відповідній літературі [8]

Очевидно, що такі дієслова можуть використовуватись вчителями під час планування результатів навчання і проектування пізнавальних завдань. Застосовуючи їх, можна організувати діяльність учнів певного рівня з будь-яким джерелом історичної інформації: текстом, відео, документом чи фотографією сформулювавши відповідне завдання. Можливо також планування низки комплексних завдань для навчання критичного мислення, наприклад, навчальних проектів, що спрямовані на самостійне опрацювання учнями значної події чи явища на основі спланованих ними кроків. Для кожного з таких кроків вчитель може розробляти низку завдань для просування учнів до мети проекту.

Наприклад, тема проекту: «Системна криза радянського суспільства наприкінці 80-х років і шляхи виходу з неї». Додаткові завдання для учнів:

- Складіть перелік найбільш важливих проявів цієї кризи у радянському суспільстві.
- Визначте найважливіші причини кризи і поясніть кожну з них.
- Сформулюйте можливі шляхи виходу з цієї кризи.

Таким чином, можемо зробити висновок, що парадигма української освіти вимагає розвитку критичного мислення учнів засобами всіх навчальних предметів, зокрема історії. Це означає, що на уроках мисленеві операції учнів мають розвиватись системно і послідовно від простих до складних. Для більшості школярів необхідним є запам'ятовування і вивчення основних фактів (дат, імен, подій), понять, термінів, концепцій з поступовим переходом до аналізу, синтезу й оцінки та розв'язання проблем.

Тільки створення освітнього середовища, що заохочує міркування, обговорення, самостійні дослідження, сприяє розвитку критичного мислення.

Таке середовище може бути спроектовано і реалізоване через запитання, пізнавальні усні та письмові завдання, навчальні проекти, базовані на послідовному русі учнів за рівнями таксономії Б. Блума. Критично замислюючись про набір фактів або іншу історичну інформацію з різних джерел для того, щоб випрацювати обґрунтовану власну позицію щодо тієї чи іншої події чи явища, учень/учениця має рухатись через шість рівнів когнітивного мислення, визначених Б. Блумом. Опанування навичок критично мислення на уроках історії потребує часу і повинно бути постійним процесом, який будується з урахуванням особливостей віку учнів та історичного матеріалу.

РОЗДІЛ IV

УРОК ІСТОРІЇ У КОНТЕКСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Якою є структура компетентнісно орієнтованого уроку, яка дозволяє розвивати КМ учнів

Одним з найважливіших етапів переходу до технології розвитку критичного мислення учнів буде внесення системних змін в організацію навчання на уроках. **Міжпредметна технологія проведення компетентнісно орієнтованого уроку**, яка залежно від предметного наповнення і дидактичних завдань уроку, може набувати різних характеристик (тип уроку: набуття нових знань чи формування умінь тощо, так і зміст: математичний, природознавчий, мовно-літературний та ін.)

Як вже зазначалось, структура такого уроку передбачає побудову уроку з трьох основних частин: вступної, основної та підсумкової.

Вступна частина уроку (зазвичай до 5-7 % часу уроку), яку в технології розвитку критичного мислення іноді називають *викликом*, є етапом актуалізації опорних знань і уявлень учнів та мотивації їх до навчання.

Під «актуалізацію» розуміється необхідність пошуків у пам'яті учнів опорних знань та життєвих уявлень, які треба лише «дістати» з довготривалої пам'яті. Слово «актуалізація» підказує, що необхідно «зробити щось актуальним, потрібним» на час саме цього уроку. Опорними такі знання учнів є тому, що саме на них, як на фундаменті, опорі, будуються наступні знання, оскільки наше мислення є асоціативним. Це дуже важливо з психологічної точки зору, оскільки знання стають міцнішими та осмисленішими, якщо вони отримуються в контексті того, що людина вже знає та розуміє. І навпаки, інформацію буде швидко втрачено, якщо вона запропонована учню без контексту або без зв'язку з тими знаннями, які в нього вже були.

Крім того, таке звернення до вже засвоєного матеріалу підвищує увагу учнів до теми, проблеми, будить їх зацікавленість (а що нового я можу дізнатись з цього приводу?), тобто виконує мотиваційну функцію.

Мотивація до навчальної діяльності — це друге завдання вступної частини уроку. Оскільки, більшість вчителів скоріш за все чули від учнів «Навіщо мені потрібно вчити вашу... (будь-яка назва предмету)», то важливість цього завдання не піддається сумніву. Діти мають усвідомити потрібність, персональну значущість того, чого можна навчитись на цьому уроці.

Отже, на цьому етапі методи і завдання, які пропонуємо учням, сприяють тому, щоб вони разом з учителем:

- оновили наявні в них знання, уявлення, уміння, пов'язані з опрацьовуваною темою;
- провели інвентаризацію цих знань і уявлень (у тому числі, помилок);
- зосередили увагу на новій темі;
- створили контекст для сприйняття нових ідей
- сформувавши позитивне ставлення, зацікавленість до процесу навчання.

Під час цього етапу, як і протягом усього уроку, важливо, щоб учитель сам говорив якомога менше, а надавав слово учням. Роль учителя полягає у тім, щоб виступати провідником, стимулюючи учнів до роздумів, уважно вислуховуючи їхні міркування. Процес активного згадування того, що вони знають з опрацьовуваної теми, змушує їх аналізувати власні знання та уявлення. Це дає змогу визначити рівень власних знань і уявлень, до яких можуть бути долучені нові. Спеціальними методами, що сприяють розв'язанню цих завдань, окрім запитань вчителя, можуть бути кластер, асоціативний кущ, мозковий штурм та ін. Завершенням вступної частини є оголошення вчителем нової теми та передбачуваних результатів уроку, що стимулює усвідомлення школярами власних цілей навчання.

Наприкінці цієї частини уроку вчитель має оголосити, представити тему уроку та очікувані навчальні результати. Це допомагає забезпечити розуміння учнями змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти в результаті уроку і чого від них чекає вчитель.

Формулювання очікуваних результатів уроку (які по суті є тим, що ми традиційно називаємо дидактичною метою уроку і входить як складник у план-конспект уроку) є іншим, аніж ми можемо побачити це у значній кількості існуючих методичних чи дидактичних посібників. Оскільки це є принциповий момент компетентнісно орієнтованого навчання, розглянемо його більш ґрунтовно.

Формулювання результатів уроку, щоб сприяти успішності навчання учнів, має відповідати таким вимогам:

-
- висвітлювати результати діяльності на уроці учнів, а не вчителя, і бути сформульованим таким чином: «Після цього уроку учні зможуть...»;
 - чітко відбивати рівень навчальних досягнень, який очікується в результаті уроку. Тому навіть воно має передбачати: обсяг і рівень засвоєння знань учнів, що буде забезпечений на уроці; обсяг і рівень розвитку навичок і умінь, який буде досягнуто після уроку; розвиток (формування) емоційно-ціннісної сфери учня/учениці, яка забезпечує формування переконань, характеру, вплив на поведінку тощо. Останній компонент навчальних результатів, до якого можна прагнути на окремому уроці, це — визначення, усвідомлення або формування емоційно-наповненого ставлення, відношення учнів до тих явищ, подій, процесів, що є предметом вивчення на уроці.
 - формулювалися таким чином, щоб було зрозуміло, як можна виміряти такі результати, коли вони будуть досягнуті, наприклад: якщо після Вашого уроку учні вмітимуть «пояснювати суть явища та наводити приклади подібних явищ» — це легко перевірити і виміряти в оціночних балах, врахувавши, наприклад, точність та повноту пояснення й кількість прикладів, що наведено;
 - бути коротким, ясним і абсолютно зрозумілим і для учнів, і для самого учителя, і для батьків учнів, і для інших вчителів, і для директора школи або завуча, який має перевіряти Ваш урок з погляду на те, чи досяг він очікуваних результатів;
 - нарешті, оскільки мова йде про розвиток критичного мислення учнів результати уроку мають передбачати просування учнів на шляху опанування мисленнєвими операціями високого рівня.

Отже результати мають бути сформульовані за допомогою формули: «Після цього уроку учні зможуть,,,» та відповідних дієслів, наприклад:

- **знання**: пояснювати, визначати, характеризувати, порівнювати, відрізнати... тощо;
- **уміння і навички**: дискутувати, аргументувати думку, дати власну оцінку, проаналізувати тощо;
- **ставлення**: сформувати та висловлювати власне ставлення до..., пояснювати своє відношення до....

Таким чином, формулювання результатів вчителем під час проектування уроку є обов'язковою і важливою процедурою. У пропонуваній моделі навчання це необхідно, оскільки, як вже зауважувалось, побудування технології навчання неможливо без чіткого визначення дидактич-

них завдань. Вірно сформульовані, а потім досягненні результати — 90% відсотків успіху вчителя.

Але досягти результатів у цій моделі ми можемо тільки, залучивши учнів до діяльності. Отже, вони теж повинні розуміти, для чого вони прийшли на урок, до чого їм треба прагнути і як будуть перевірятись їх досягнення. Еталонною є ситуація, коли після уроку учень не тільки знає, розуміє, чого він досягнув, а й чого він хотів би, мав би досягти на наступному уроці з предмета, чого він взагалі хоче від вчителя і курсу для свого життя.

Для того щоб, почати з учнями спільний процес руху до результатів навчання, в цій частині інтерактивного уроку потрібно:

- назвати тему уроку або попросити когось з учнів прочитати її;
- якщо назва теми містить нові слова або проблемні питання, звернути на це увагу учнів;
- оголосити очікувані результати усно або за Вашим записом на дошці зробленим заздалегідь. пояснити необхідне, якщо мова йде про нові поняття, способи діяльності тощо (мені б хотілось, щоб після цього уроку ви змогли...);
- нагадати учням, що наприкінці уроку Ви будете перевіряти їх у відповідності до того, наскільки вони досягли таких результатів. Якщо це важливо, треба також пояснити учням, як ви будете оцінювати їхні досягнення.

Після такого початку уроку учитель організовує активну діяльність учнів з дослідження, осмислення матеріалу, пошуку відповідей на раніше поставлені питання, постановки нових запитань і пошуку відповідей на них, що складає **основну частину уроку** (до 75-80 % часу уроку). Головним завданням цієї частини є конструювання учнями знань і навичок, формування власного ставлення до теми.

На цьому етапі уроку учні за допомогою вчителя:

- порівнюють свої очікування з тим, що їм реально пропонують вивчити;
- ставлять питання щодо нового змісту;
- експериментують, пробують зробити що-небудь з того, чого навчаються, на практиці, виходячи з наявних у них уявлень, знань, умінь незалежно від того, чи є вони достатніми;
- аналізують отриманий досвід;
- переглядають свої очікування й висловлюють нові;
- виявляють головне, осмислюють теоретичні ідеї, концепції;
- відстежують хід власних думок;
- роблять висновки щодо змісту матеріалу;
- пов'язують зміст уроку з особистим досвідом;

-
- відпрацьовують уміння і стратегії мислення.

У пропонованій технології побудови уроку, спершу, коли учень/учениця долучається до сприйняття нової інформації або ідей у процесі читання тексту, перегляду фільму, прослуховування лекції вчителя, він/вона вчиться відстежувати своє розуміння нового й не ігнорувати прогалини в ньому, записуючи у вигляді запитань те, що не зрозуміле, аби з'ясувати в майбутньому. Серед ефективних методів цієї частини уроку: читання в парах і узагальнення в парах, читання з визначенням опорних слів, читання з маркуванням та ін. Подальше відпрацювання, осмислення й закріплення учнями нових знань і способів діяльності на цьому етапі уроку (друга частина цього етапу) відбувається за допомогою різноманітних методів і прийомів організації їх активної самостійної роботи. Ефективними тут будуть різні види дискусій і обговорень, тонкі й товсті запитання та ін.

Обов'язковими є два елементи розвитку критичного мислення — це будуть індивідуальний пошук учнів і обмін ідеями в групах чи загальному колі, причому особистий пошук мусить неодмінно передувати обміну думками..

Коли учні зрозуміли ідеї уроку й виконали вправи для формування вмінь, слід перейти до **підсумкової частини уроку** (до 10% часу уроку). Її завданнями є узагальнення, систематизація (але не відтворення!) того, що вивчалось й рефлексія учнів щодо процесу і результатів навчальної діяльності. Цей третій етап уроку — найважливіша фаза для розвитку критичного мислення, що є рефлексивним за своєю природою. Необхідно, щоб учні подумали про те, чого вони дізналися, чого навчилися, запитали себе, що це для них означає, як це змінює їхнє бачення і як вони можуть це використовувати.

На цьому етапі учні разом з учителем:

- узагальнюють та інтерпретують основні ідеї уроку;
- обмінюються думками та висловлюють особисте ставлення до окремих положень матеріалу чи уроку в цілому;
- оцінюють набуті знання і уміння та отримують оцінку вчителя;
- ставлять перед собою додаткові запитання;
- планують застосування вивченого.

Саме у цій частині уроку учні удосконалюють важливе уміння — резюмувати інформацію, викладати складні ідеї, передавати почуття й уявлення в кількох словах, співвідносити нову інформацію зі своїми сталими уявленнями, тобто свідомо пов'язувати нове з уже відомим. Методами розвитку критичного мислення на цьому етапі можуть бути сенквейн, бортовий журнал, дискусія, шкала думок та ін.

Якщо метою вчителя є побудова уроку, який розвиває критичне мислення учнів, варто пам'ятати, що критичне мислення — це неупереджене дослідження предмета або проблеми. Процес навчання (будова уроку) по-

чинається з визначення того, що ми вже про це знаємо, та чого належить навчитись, які запитання постають перед нами у зв'язку з темою уроку. Потім слід приступити до вільного виявлення учнями фактів і розгляду варіантів розв'язання проблем, а наприкінці перейти до заснованого на фактах осмислення власної позиції щодо відповідей на поставлені запитання. У процесі дослідження матеріалу особлива увага приділяється аналізу інформації і джерел, з яких вона надходить, порівнюються інформація, зокрема й упередження і забобони як учня/учениці, так і інших учнів, і фахівців, виробляється основи для власних суджень.

Отже, технологічність уроку забезпечується його алгоритмізованою структурою і методикою її реалізації. Як зауважено вище, така структура передбачає його побудову з **трьох основних частин: ВСТУПНОЇ, ОСНОВНОЇ ТА ПІДСУМКОВОЇ**. Покажемо цю теорію коротко, систематизувавши її у таблицю 7.

Таблиця 7

Структура уроку в технології розвитку критичного мислення

Частина уроку	Завдання	Сенс завдань	Потрібний час
ВСТУПНА	Актуалізація Мотивація Тема, очікувані результати	1) Пожвавлення у пам'яті учнів опорних, пов'язаних з новою темою, знань та життєвих уявлень, які треба лише «дістати» з довготривалої пам'яті. 2) Усвідомлення учнями потреби у пізнанні, персональної значущості нової теми, інтересу до неї. 3) Оголошення нової теми та результатів, яких ми очікуємо (і будемо перевіряти) від учнів наприкінці уроку.	До 5-7 хв. (якщо не передбачена перевірка домашнього завдання)

ОСНОВНА	Конструювання учнями знань і навичок, формування власного ставлення до теми	Активна діяльність учнів з дослідження, осмислення матеріалу, пошуку відповідей на раніше поставлені запитання, формулювання нових запитань і пошуку відповідей на них, відпрацювання вмінь і стратегій мислення. У ній є сенс виокремлювати два етапи: 1) сприйняття нового матеріалу; 2) осмислення нового матеріалу.	До 27—35 хв. (з 45-хв. уроку)
ПІДСУМ-КОВА	Узагальнення й систематизація учнями отриманої інформації. Рефлексія.	Учні разом з учителем узагальнюють та інтерпретують основні ідеї уроку; обмінюються думками та висловлюють особисте ставлення до окремих положень матеріалу чи уроку в цілому, оцінюють набуті знання й уміння; ставлять собі додаткові запитання; планують застосування вивченого. Алгоритм дій вчителя і учнів такий: узагальнення та систематизація засвоєного, оцінювання та самооцінювання, рефлексія	До 10 хв.

Що таке реконструювання (ре-моделювання) традиційного уроку в урок розвитку КМ

Запровадження технології розвитку критичного мислення учнів потребує від педагогів трансформації всіх аспектів шкільного життя: як ми

формуємо правила діяльності учнів на уроці і як вводимо їх у дію, як ставимось до наших учнів, як закликаємо їх ставитись одне до одного, як вдосконалюємо їхні читання, письмо, говоріння і слухання, як ми конструємо навчальне середовище для них у класі і поза ним. Головне — це усвідомити те, яким чином ми все це робимо.

Очевидно, що критичне мислення (КМ) може перетворитись на базову цінність у школі, лише якщо воно стало є основною цінністю в нашому житті. Тому, щоб стати майстром у навчанні КМ, ми маємо стати прибічниками критичного і рефлексивного міркування щодо власного життя та життя інших людей навколо. Ми маємо перетворитись в людей, які практикують КМ активно кожного дня.

Основна ідея перетворення, реконструювання уроку з будь якого предмета в урок розвитку КМ полягає у тім, що це можливо лише за умови відповідного професійного розвитку вчителя і його спеціальної діяльності зі змін у плані-конспекті уроку. Саме з обдумування того, яким буде урок, які будуть його етапи і зміст під кутом зору критичного мислення починаються системні зміни у нашій професійній діяльності.

Кожен з уроків, який ми проводимо може, а поступово і має бути реконструйований в урок розвитку критичного мислення учнів.

Реконструювання уроку в критичний передбачає:

- формулювання вчителем (в залежності від теми і навчального матеріалу) завдань з розвитку КМ учнів;
- внесення змін у структуру і методику уроку (вони будуть описані нижче);
- відбір і використання методів і стратегій КМ, описаних у розділі 2, в залежності від сформульованих завдань уроку.

Приклади уроків, що ви їх побачите в останньому розділі посібника допоможуть вам зрозуміти сутність кожного з перерахованих кроків.

Пристаючи до власних спроб реконструювання уроків з різних предметів старшої школи, ви можете слідувати таким рекомендаціям:

- уважно прочитайте пропоновані методи і приклади, які їх супроводжують з тим, щоб чітко уявляти собі потенціал, можливості і обмеження (особливості) застосування кожного метода;
- прочитайте матеріал 2-3 уроків вчителів-практиків, що подані як зразки та порівняйте їх з аналогічними (за темою і змістом) власними традиційними уроками. Встановіть відмінності;
- спробуйте написати критичні зауваження до прочитаного вами власного уроку;
- переробіть свій урок на основі ваших міркувань;

-
- можна також ще раз повернутись до уроку — зразку, що ви прочитали, і спробувати знайти в ньому можливості, де ще можна використати методи розвитку КМ учнів;
 - ви можете також відібрати кілька методів і придумати власні приклади їх використання на ваших уроках;
 - дуже корисним буде також скласти список запитань щодо вашої роботи з ре-моделювання, а потім обговорить їх з колегами чи експертами.

Розглянемо як працюють ці теоретичні положення на конкретному прикладі практичного заняття для учнів 10 класу «Повсякдення українців 1917—1921 рр.». Почнемо з формулювання компетентнісно орієнтованих результатів уроку, що передбачають інтеграцію знань умінь і ставлень, як вимагає формування компетентностей школярів. У контексті чинної навчальної програми за допомогою формули: «Після цього уроку учні зможуть... » та відповідних дієслів вони можуть бути сформульовані таким чином.

Очікувані результати уроку

Після цього уроку учні/учениці зможуть:

- *пояснювати, які чинники впливали на життя людей під час революції;*
- *ставити цікаві запитання до карикатури;*
- *визначати зміни у житті людей на основі документу;*
- *оцінювати зміни в житті людей під час революції;*
- *порівнювати революційний та еволюційний шляхи розвитку суспільства;*
- *висловлювати власну позицію щодо закликів до революції.*

Вступначастина уроку (5—7 хвилин), яку в технології розвитку критичного мислення іноді називають викликом, є етапом актуалізації опорних знань і уявлень учнів та мотивації їх до навчання. На цьому уроці вона передбачає наступну діяльність.

Вчитель запрошує учнів подумати над темою уроку і запитує: про що йтиметься на цьому уроці і чому? Вислуховується кілька думок. Потім він зазначає, що всі відповіді об'єднують думки про те, в яких обставинах жили люди в ці часи (до 3 хв.).

Далі вчитель пропонує учням в парах роздивитись карикатуру «За свободу і мир в Україні» і поставити до неї 2-3 запитання, щоб вони відображали її зміст (до 3 хв.). Всі бажаючі учні пропонують свої запитання: на одне-два можна вислухати відповіді від бажаючих. Але треба пам'ятати, що це підготовчий етап уроку. Процес активного згадування того, що учні знають з опрацьовуваної теми, змушує їх аналізувати свої

знання та уявлення. Це дає змогу визначити рівень власних знань і уявлень, до яких можуть бути долучені нові. Крім того, таке звернення до вже засвоєного матеріалу підвищує увагу учнів до теми, проблеми, будить їх зацікавленість, тобто виконує мотиваційну функцію.

Далі вчитель зазначає, що ми вже почали розглядати перше питання плану, але воно ще буде доопрацьовано протягом уроку. Він оголошує план уроку та очікувані результати (2 хв.).

Головними завданнями основної частини уроку є досягнення основних освітніх результатів: конструювання учнями знань і навичок, формування власного ставлення до теми, що супроводжується активною навчальною та мисленневою діяльністю учнів. Це можливо лише за умови їх постійної залученості у процес навчання за допомогою спеціальних форм і методів. Подивимось, як це відбувається на розглядуваному уроці.

На початку основної частини вчитель, об'єднавши учнів в пари, просить їх визначити чинники, які впливали на життя людей під час Української революції і як саме. Він пропонує записати їхні думки у таблицю.

Чинник впливу	Який вплив здійснював (здійснив)
Від 2 до 4-х чинників	
Наприклад: Перша світова війна та економічна криза.	Зменшення промисловості та сільського господарства. Голод. Розруха. Безробіття....

Вчитель пропонує висловитись 5-6 парам учнів методом «коло ідей», тобто кожна пара називає і характеризує один із чинників. На початку вчитель має наголосити на необхідності записувати у власні таблиці всі думки, що висловлюють школярі.

Далі він об'єднує учнів у 5 малих груп і просить пригадати правила роботи в групах. Їм пропонується в групах протягом 7 хвилин прочитати та проаналізувати запропоновані джерела, відповідаючи на запитання:

1. Про який етап Української революції йдеться? Який документ читали?
2. Які факти щодо змін у житті населення викладено в документі? (Складіть перелік і поясність його)
3. Як ви оцінюєте ці зміни?

Для аналізу учням пропонуються документи, які послідовно висвітлюють життя людей на окремих етапах революції та у різних регіонах України.

Сучасний історик Оксана Оніщенко про вплив Першої світової війни та революційних подій 1917 р. на повсякденне життя населення українських губерній

Виснажлива Перша світова війна та революція змушували жінок і чоловіків змінювати звичний уклад життя, пристосовуватися до нових реалій буття. Загальною рисою повсякденного життя населення як у містах, так і в сільській місцевості, стало панування безладу та розрухи.

Падіння життєвого рівня населення, зростання кримінальної активності, знищення як матеріальної, так і моральної основи благополуччя суспільства призвели до загального різкого сплеску злочинності.

Закономірним у часи війни та революції було падіння моральності. За спогадами очевидця тих подій: «Наряду с разнообразной спекуляцией и ловлей в мутной воде наблюдалось неизменно сопутствующее всем великим потрясениям разложение нравов. Размножались игорные дома, где игра шла нередко на огромные суммы. Необеспеченность завтрашнего дня, лёгкая нажива, наконец обесценение денежных знаков – всё побуждало к широкому тратам. Рестораны были полны, и за бутылку ликёра платили, не морщась, сотнирублей. Женская честь превращалась в предрассудок». Загалом, виникненню продовольчої кризи в роки війни сприяли помилки в урядовій політиці. Майже виключне пристосування економіки до потреб армії призвело до катастрофічного зменшення виробництва сільськогосподарських машин і товарів народного споживання, згортання традиційного обміну між містом і селом. Як наслідок, рівень товарності сільськогосподарських культур, особливо хлібних, різко знизився, що загострило продовольчу кризу.

У великих містах здобуття харчів та необхідних речей для існування ставало великою проблемою. Забезпечення елементарних потреб існування сімей ставало неабияким героїзмом. Здебільшого ці проблеми лягали на плечі жінок.

Зокрема становище в Харкові яскраво відображено у спогадах невідомого солдата: «Проходим главными улицами Харькова... У одной продовольственной лавки толпа женщин, чтобы получить фунт хлеба. Женщины кричат «Куда вы идете, разве не надоело вам, когда будет конец войны». Одна выходит из толпы с ребёнком: «Третий день стою здесь и мёрзну с ребёнком, чтобы получить фунт хлеба, но получить не могу. Куд авы идёте, – говорит со слезами, – или у вас нет жён и детей дома, которые находятся в таком же положении, как я вот с ним, да двое ещё не много побольше заперты в нетопленной комнате дома». Мороз пробегает по телу, вспоминаются жена и дети».

Сучасний історик Ірина Еткіна про становище в Чернігівській губернії в 1918 р.

На Чернігівщині в 1918 р... 144 волості Чернігівської губернії перебували у складі Української Держави гетьмана П. Скоропадського. А 43 волості перебували у складі... РФСР... На основній території губернії нова влада намагалася... відновити поміщицьку власність на землю. Здавалося б все зрозуміло: після року революційних змагань такі кроки прийдуться не до смаку більшості населення краю... Однак кореспондент Чернігівської земської газети побачив зовсім іншу реакцію селянства: «Населення спочатку не вірило, що Центральної Ради вже нема, але коли дізналися з грамоти про ситуацію – посмішка осяяла багато облич, і було чутно, як губи шепотіли: «Слава Богу, слава Богу»... Причина радості – не в новій земельній політиці – а в сподіваннях припинити анархію, самодурство земельних комітетів, більшовицьку навалу, і перейти до мирної праці... До мирної праці перейти не вдавалося – заважали каральні загони німців і місцевих «гайдамаків», найнятих за гроші... Місцеві загони своєю жорстокістю перевершували німців: селян нещадно били, розстрілювали без суду і слідства... селяни осмислювали події з притаманною їм безпосередністю: «Були більшовики, ми їх боялися, прийшли українці – змушені боятися ще більше...».

Усе ж найгірша інформація від усіх сількорів надходила з більшовицької частини губернії. З-за кордону все населення буквально просилося до Української Держави... Село Великий Бор Суразького повіту наприкінці липня перебувало в полоні озвірілого натовпу матросів, що розстріляли вісьмох селян поодиноці й забороняли ховати. Причини їх жорстокості та вибору саме цих односельців ніхто не розумів... жителі м. Гремяч Новгород-Сіверського повіту звикли, як «захисники свободи» – більшовики, крім звичайної реквізиції продовольства, худоби, фуражу, забирали зі стола останній шматок хліба та обшукували скрині бідних селянок.

Отже, у 1918 р. селянство Чернігівської губернії опинилося, як між молотом та ковадлом, між двома режимами...

Сучасний історик О. Бойко про повсякдення киян за часів Директорії

Грабунки, напади й здирництва тривали весь час перебування Директорії у Києві... Вояки, деякі командири та особливо дезертири були вороже налаштовані до міста в цілому й пограбування київських обивателів вважали своєю законною нагородою за правом переможця. Директорія тим часом, за словами В. Андрієвського, «щоби нагадати, кому слід, що влада ще має силу, уря-

джувала демонстрації свого війська, на яких воно виступало в повнім складі і в повнім озброєнні, навіть з усіма гарматами»

Директорія... офіційно не вдавалась до масових репресій проти представників попередньої влади. Їхню долю мав вирішити суд. Припинили вихід усі російські газети від чорносотенних до демократичних, які за Гетьманату виступали проти Директорії. Посилаючись на військовий стан, Директорія фактично скасувала свободу зібрань, слова і друку. Влада попередила, що несанкціоновані збори будуть розігнані, а організатори притягнуті до карної відповідальності. Відсутність у газетах правдивої інформації щодо становища в Україні та за кордоном породжувала масу домислів і чуток. Фейлетоніст «Робітничої газети» писав, що «обиватель мучиться над газетним аркушем і на всі боки міркує, що воно робиться на світі божому. Чи так гарно, як пишеться, чи трохи гірше». Є. Коновалець наказав у 3-денний термін позбутися усіх російських вивісок та написів – державних, громадських, приватних і до 18 січня замінити їх українськими. Піднялася в городі суєта, повна комізму і драматизму: робочі і матеріал надзвичайно дорогі, люди не знають української мови, бігають шукають знавців і всі клянуть, проклинають українську владу, бажаючи їй швидше згинуть».

Усі верстви мешканців були єдині в одному – незадоволенні владою Директорією. Кияни обурювалися відсутністю порядку і спокою, поведінкою Республіканської армії, бездіяльністю військової влади в управлінні містом й небажанням віддати його Міській думі... обмеженням свободи слова, друку... Інші причини негативного ставлення та його рівень були різними в мешканців різних соціальних та національних верств.

Зі спогадів офіцера Добровольчої армії С. Мамонтова

Під час громадянської війни грабували всі – і білі, і червоні, і махновці, і навіть саме населення. Якось у Юзівці, що переходила багато разів від одних до інших, я розговорився з селянином: «За кого ви стоїте?» – «А ні за кого. Білі грабують, червоні грабують і махновці грабують. І ви хочете, щоб ми мали симпатії до будь-кого?» Він тільки забув додати, що вони і самі грабують. Порядок був розграбований маєток.

З мемуарів А. Денікіна

Ми входимо в село, нібито вимерле. По вулицях лежать трупи. Страшна тиша. І довго ще її безмовність порушує сухий тріск пострілів: «ліквідують» більшовиків... Багато їх... Хто вони? Навіщо їм, смертельно стомленим від 4-річної війни, йти знов у бій і на смерть?

Повідомлення про репресії білогвардійців на захоплених ними територіях (серпень 1919 р.)

Перші три дні розправа над комуністами і комісарами відбувалася без жодного суду і слідства. Указали, затримали, відвели до берега річки і – розстріл. Потім був утворений військово-польовий суд, але це суті справи не змінило. Очевидці розповіли про звірства в Синельникові, де захоплені в полон червоноармійці роздягнені майже догола й утримуються в кам'яній будівлі без їжі більше тижня. Там же, під Синельниковим, розстріляні пригнані бігом із Катеринослава 30 матросів і 8 комуністів....

Репресії і насильства дуже численні, щоб можна було їх реєструвати. Розстріли, грабування, розривання могил...та ін. У с. Велике Городище селянин, що чекав раніше білих, довго благав віддати йому коня, якого вони забрали, і ненавмисно назвав офіцера товаришем, за що був убитий на місці.

Сучасний історик Олена Бойко про зміни в житті Києва і киян за радянської влади

У 1919 р. місто Київ пережило владу трьох політичних режимів. Період радянської влади був найбільш тривалим – майже сім місяців...

Уже в день вступу червоних військ, 6 лютого, в Оперному театрі відбулося перше засідання нової влади. Було відновлено Раду робітничих депутатів.

Місто поступово поверталось до звичайного життя. Відкрилися установи й крамниці, навчальні заклади повернулися до занять. З 9 лютого поновили роботу пошта і телеграф.

За постановою виконкому були дозволені газети лише тих політичних партій, які офіційно перейшли на платформу радянської влади. В. Вернадський згадував: «Надзвичайно важке й дивне становище. Ніхто нічого не знає. Зовсім відрізані від світу. Газети переповнені брехнею й зосереджені на дрібних проблемах...».

Богунці й тарасанці розмістилися не в казармах, а по приватних помешканнях у центрі міста. «Перші тижні перебування більшовиків у Києві... по всьому місту стояв справжній стогін від вимог та знущань, які доводилося переносити мешканцям від своїх нових постояльців», – згадував киянин.

Наказом коменданта М. Щорса домовим комітетам пропонувалося здати зброю. На його виконання по місту прокотилася хвиля повальних обшуків... у такий спосіб відбувалася перша, негласна й неофіційна, «експропріація» в мешканців багатих квартир грошей, коштовностей і т. ін.

12 лютого фінвідділ виконкому зібрав представників об'єднань промисловців і фінансистів і повідомив про стягнення єдиного надзвичайного податку на користь радянської влади. В ультимативній формі він зажадав від пред-

ставників великого і малого бізнесу зібрати у 8-денний строк 200 млн. карб... наказ коменданта міста №20, який вимагав «взяти на облік усі буржуазні будинки, особняки і т. ін. для переселення в них робітників з притонів і хатин. Буржуазні класи переселити і скупчити»... для «ущільнення» був визначений весь центр міста.

Банки, акціонерні та страхові товариства, адвокатські контори були ліквідовані як непотрібні пролетарській державі. Численні службовці залишилися без засобів до існування... з 4 березня виконком оголосив трудову повинність для буржуазії. Зазвичай вони виконували важку, брудну роботу. Облави і направлення на примусові роботи стали звичайним явищем.

У виданому ЧК наказі йшлося про те, що «всякі скупчення на вулицях міста заборонені і розганятимуться збройною силою... У звіті виконкому за три місяці йшлося, що за цей час ЧК було заарештовано 918 осіб, з яких 150 розстріляно, 255 засуджено до тюремного ув'язнення, у 60 – конфісковане майно, решта звільнені. Серед покараних: 188 – за контрреволюцію, 66 – за бандитизм, 48 – за спекуляцію, 45 – за посадові злочини, 43 – фальшивомонетники, 9 – за агітацію проти радянської влади.

На початку липня було розстріляно чергову групу «контрреволюціонерів» – 17 осіб з числа київської інтелігенції, серед яких найбільшою повагою і любов'ю киян користувався відомий педагог і український громадський діяч В. Науменко. «Це був один з небагатьох людей, що користувалися виключною репутацією й відомих усьому Києву... Якби йому дали померти власною смертю, за його гробом йшов би стотисячний натовп... І таку людину схопили й поквапилися розстріляти через 24 години, щоби ніхто не встиг за нього заступитися», – з гіркотою згадував сучасник... У липні–серпні розстріли «контрреволюціонерів» стали повсякденною справою, про що повідомлялося ледь не в кожному номері київських газет... тепер серед розстріляних переважали заручники...

На групову роботу відводимо до 7 хв. Потім вчитель запрошує учнів коротко презентувати результати роботи груп (по 2 хв. на групу) і зафіксувати основні зміни на різних етапах революції (10 хв.).

Далі він пропонує учням продовжити працювати в групах і обговорити який шлях розвитку суспільства — еволюційний чи революційний — ви вважаєте більш ефективним? (3 хв.) Під час обговорення учні мають занотувати свої думки, скориставшись таблицею. Як бачимо, це різновид методу «Павутинка дискусії».

<i>Революційний, тому що</i>	<i>Еволюційний, тому що</i>
<i>По-перше</i>	<i>По-перше</i>
<i>По-друге</i>	<i>По-друге</i>
<i>По-третє</i>	<i>По-третє</i>

Вчитель вислуховує результати 2-3 груп, які висловлюють свої оригінальні думки. Під час розмови він запрошує всіх робити власні записи. (5 хв.)

Коли учні зрозуміли ідеї уроку й виконали вправи для формування вмінь, можна переходити до підсумкової частини уроку. Її завданнями, як зауважувалось вище, є узагальнення, систематизація (але не відтворення!) того, що вивчалось й рефлексія учнів щодо процесу і результатів навчальної діяльності. На розглядуваному уроці у підсумковій частині використовуються два методи: вільне рефлексивне письмо і аркуші самооцінювання.

Спочатку вчитель запрошує учнів до вільного письма протягом 3 хвилин, відповідаючи на запитання *«Якби ви були представником якоїсь політичної сили, чи взяли б ви на себе відповідальність закликати населення до революції?»*. По витіканні часу він вислуховує кілька бажаючих висловитись.

Наступним кроком є самооцінювання учнів. Інструментом є аркуш самооцінювання, який допоможе їм оцінити свої результати в балах. Він може бути таким.

Аркуш самооцінювання

Тепер я можу		Кількість балів від 0 до 2-х (0 — не можу, 1 — потребує вдосконалення, 2 — все чудово)
1	Пояснити, які чинники впливали на життя людей під час революції	
2	Поставити цікаві запитання до карикатури	
3	Визначити зміни у житті людей на основі документу	
4	Оцінювати зміни в житті людей під час революції	
5	Порівнювати революційний та еволюційний шляхи розвитку суспільства	
6	Висловити власну позицію щодо закликів до революції	

На завершення вчитель запрошує кількох учнів представити і пояснити свої оцінки. На власний розсуд вчителя ці оцінки можна використати для корекції подальшого навчання чи поставити в журнал.

Ще деякі приклади повних розгорнутих конспектів уроків в технології розвитку критичного мислення ви знайдете у додатку.

РОЗДІЛ V

МЕТОДИ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

*Як класифікують методи розвитку
критичного мислення.*

Свідоме використання учителем запропонованих технологією розвитку критичного мислення прийомів і методів дає високі (за свідченням педагогів, які працюють у цій технології) результати в розвитку самостійного мислення школярів та підвищенні рівня їх навчальних досягнень. Проте, продуктивним навчання за такою методикою стає лише тоді, коли вчитель сам вирішує дві основні проблеми:

- якою має бути інформація, що сприяє розвитку критичного (творчого, свідомого, аналітичного) мислення?
- який метод (прийом, стратегію) слід застосувати для ефективної реалізації обраної мети уроку?

Для цього, щоб дати відповідь на це запитання вчитель має знати інструментарій технології, опанувати розмаїття методів, що її складають. Значна частина з них представлена в цьому розділі і умовно розподілена за категоріями:

1. Методи роботи з різними видами текстів.
2. Графічні організатори інформації.
3. Методи запитування.
4. Дискусійні методи.
5. Методи рефлексії.

Характеристика методів, що складають кожну з названих груп, подана нижче.

Які методи роботи з текстами варто застосовувати на уроках історії.

ЧИТАННЯ З МАРКУВАННЯМ ТЕКСТУ

Цілі застосування

Метод читання з маркуванням (інколи в літературі зустрічаємо назву «інсерт» — від англійських слів: I — interactive, N — noting, E — effective, S — system, R — reading and T — thinking) — системна розмітка тексту під час читання і обдумування, що дозволяє значно активізувати процес сприйняття інформації та підвищити його ефективність.

Метод допомагає усвідомлювати текст, виділяти в ньому відоме, невідоме, цікаве, «сортувати» матеріал. Уважне «Читання з маркуванням тексту» допомагає учням аналізувати текст у процесі читання і використовувати результати цього аналізу в залежності від навчальних завдань: виділення головного, розуміння логіки тексту, привернення уваги до понять, зв'язків тощо.

Як організувати роботу

Метод полягає у тім, що учні, працюючи з текстом одночасно маркують (наприклад, ставлять позначки олівцем на полях) його окремі частини в залежності від завдання, що поставив учитель.

Проводячи маркування, учні розділяють інформацію, що є в тексті, наприклад, наступним чином:

- + знаком «плюс» позначають, що вже відомо;
- - знаком «мінус» — те, що суперечить їх уявленням або є новим;
- ! «знаком оклику» — те, що є цікавим і неочікуваним;
- ? «знаком питання» — те, що незрозуміло, там, де виникло бажання дізнатись більше.

Цей прийом вимагає від учня активного і уважного читання. Він зобов'язує не просто читати, а вчитуватись у текст, відстежувати власне розуміння в процесі читання тексту або сприйняття будь-якої іншої інформації. На практиці учні просто пропускають те, що не зрозуміли, а в даному випадку маркувальний знак «питання» зобов'язує їх бути уважними і відмічати незрозуміле.

Після прочитання тексту можна попросити учнів заповнити таблицю, де значки стануть заголовками колонок (тобто кількість колонок таблиці відповідає кількості значків маркування. У таблицю коротко заносяться відомості з тексту.

Таблиця маркування

+	!	-	?
Я це знав\ знала	Це для мене абсолютно неочікуване	Це нове або протирічить тому, що я знав\знала	Я хочу знати про це більше

Використання цього методу вимагає від учителя:

- заздалегідь визначити текст або його фрагмент для читання з позначками;
- пояснити або нагадати учням правила розставляння маркувальних позначок;
- чітко визначити час, відведений на роботу і стежити за регламентом;
- знайти форму перевірки і оцінки виконаної роботи.

Важливим етапом роботи становиться обговорення результатів маркування тексту або записів, внесених у таблицю. Зазвичай учні без зусиль зауважують, що відоме їм зустрілося в прочитаному, і з особливим задоволенням повідомляють, що нового і несподіваного для себе вони дізналися з того або іншого тексту. При цьому бажано, щоб учні посилалися на текст, іноді цитуючи його.

СПРЯМОВАНЕ ЧИТАННЯ

Цілі застосування

Метод, використання якого дозволяє спрямовувати учнів при самостійному читанні («про себе») за допомогою запитань. Використовується в основній частині уроку під час первинного сприйняття учнями нової інформації у вигляді оповідального художнього або інформативного тексту. Метод покликаний допомогти учням розуміти текст при читанні, спрямовуючи їх до ключових моментів у тексті й надаючи їм можливість обговорювати його зміст з іншими учнями в класі. Розуміння тексту поглиблюється, коли увага учнів спрямовується на пошуки відповідей рівня «розуміння» — замість просто читання вголос. Учням подобається обговорювати свої відповіді, тому що тут зазвичай може бути більш ніж одна правильна відповідь чи одна правильна думка.

Як організувати роботу

Цей метод вимагає, щоб кількість примірників тексту була достатньою і, таким чином, всі учні могли б його читати. Їм також будуть потрібні папір і олівці.

Почніть з одного або двох завдань для *актуалізації*, що призначені для того, щоб мотивувати учнів, а також активувати необхідні фонові знання або ж дати їм ці знання, включаючи нові слова й терміни, наприклад: «*кластер*» — щоб представити термін «яхта» і активувати фонові знання, або «*припущення на основі запропонованих слів*» — щоб застосувати знання ще деяких слів з розповіді.

Перш ніж виконувати «Спрямоване читання», розділіть текст на частини, які учні будуть читати мовчки і підготуйте одне або два запитання рівня «розуміння» до кожної частини тексту. Запитання є найбільш корисними, коли вони відповідають формату і жанру тексту. Отже, вони мають допомогти читачам слідувати способу презентації інформації, що адекватний виду тексту, який вони читають.

Зазначимо, що оповідні тексти на уроках історії можуть класифікуватись на такі групи як реалістичне оповідання, історичне оповідання, твір фольклору, легенда, науково-популярний твір. Може бути корисним, нагадати читачам, до якої групи відноситься текст, що вони читають, і отже, якими можуть бути події, яких можна очікувати, чи буде твір містити факти чи думки. У науково-популярному творі також можуть зустрітись неможливі речі, проте вони супроводжуються разом з логічними поясненнями, чому це можливо.

Формулюючи запитання щодо оповідного тексту (зазвичай це додатковий текст — первинне або вторинне історичне джерело) можна зосередитись на кількох важливих аспектах змісту. Запитання щодо місця, де відбулись події, можуть спрямовувати учнів на бачення (візуалізацію) цього середовища, на те, щоб помітити, як автор створює його в їхній уяві, і що думають учні відносно того, яких подій, автор очікує від цього середовища.

Питання щодо *історичних осіб або учасників події* мають привернути увагу так само на те, як автор допомагає читачеві класифікувати учасників (соціальні, релігійні, етнічні відмінності тощо), смисл стосунків і взаємодії між ними, зрозуміти, які проблеми виникають і яким чином їх намагаються розв'язати учасники.

Запитання щодо сутності *події, діяльності учасників і її наслідків* допоможуть осмислити текст у цілому.

Вчителі можуть ставити питання, коли використовують «спрямоване читання» з іншими видами текстів, такими як інформативні або пропа-

гандистські. Питання для таких текстів описані у відповідному розділі цієї книги про запитання.

Організуйте читання учнями тексту по частинах. Під час читання вони мають думати над запитаннями і занотовувати короткі відповіді на них. Після опрацювання кожної частини (або наприкінці) обговоріть з учнями відповіді на запитання, пропонуючи їм наводити докази, зачитуючи короткі уривки тексту.

На завершення застосуйте один з методів осмислення нової інформації, що дозволило б учням обговорити розуміння ними тексту і якимось чином застосувати це розуміння. У багатьох випадках це може бути запропоновано як домашнє завдання.

СПРЯМОВАНЕ ЧИТАННЯ З ОБДУМУВАННЯМ І ТАБЛИЦЯ

Цілі застосування

Метод дозволяє зацікавити учнів і залучити їх до читання тексту, що їм необхідно зрозуміти. Метод є різновидом *«Спрямованого читання»*, оскільки учні читають мовчки («про себе») під керівництвом учителя, але питання, у порівнянні із «Спрямованим читанням», менш конкретні й менш спрямовані на те, щоб допомогти учням зрозуміти текст. Цей метод підходить для учнів, які вже оволоділи попереднім методом.

Як організувати роботу

Підготуйте текст (це може бути частина параграфу або будь-яке письмове історичне джерело), відзначивши в ньому чотири або п'ять смислових частин, де учні зупиняться під час читання. Планувати зупинки потрібно таким чином, щоб вони були логічно побудованим ланцюжком завершених смислових одиниць тексту.

На дошці або на великому аркуші паперу підготуйте таблицю, подібну до таблиці, що наведено нижче. Поясніть учням, що вони будуть читати текст частинами — одну частину за іншою. Нагадайте їм, що кожного разу при читанні чергової частини важливо не читати далі, ніж запропоновано вчителем. Вони будуть робити припущення і потім продовжувати читати далі, щоб оцінити, наскільки ці припущення були правильними.

Далі попросіть учнів прочитати назву тексту. Якщо це документ обговоріть з учнями тип і особливості цього тексту (особисті спогади, актовий, законодавчий чи програмовий документ політичної сили тощо). Якщо необхідно назвіть автора і попросіть учнів пригадати, що вони про нього знають. Якщо у тексті є ілюстрація — покажіть її учням й ще раз прочитайте назву. Потім попросіть школярів зробити припущення про те, що відбуватиметься в цій історії. Запишіть їхні

припущення в колонку під заголовком «Як ви вважаєте, про що розповідь нам текст?» — після того, як прочитаєте назву. Запитайте учнів, чому вони так вважають. Потім запишіть їхні доводи в стовпчик під заголовком «Чому?»

Тепер попросіть учнів читати першу частину тексту до першої зупинки. Коли вони дочитають до цього місця, попросіть їх згадати своє припущення й сказати, а що ж насправді повідомлено у тексті. Ви повинні записати їхні ідеї в колонку під заголовком «Що відбулося?»

Попросіть учнів прочитати ті припущення, які співпали з текстом і прочитати вголос ті місця в тексті, які підтверджують або спростовують їхні припущення.

Потім учні мають зробити припущення щодо того, що, на їхню думку, відбудеться в наступній частині тексту. Висловлені нові припущення й надані доводи на користь цих припущень записуються у відповідні стовпчики таблиці. Потім вони мають продовжити читання, порівняти свої припущення з тим, що відбулося насправді, зробити нове припущення, записати докази, які змусили їх зробити це припущення, і прочитати останній фрагмент тексту.

Наприкінці поставте учням запитання високого рівня для загальної оцінки тексту і систематизації та узагальнення їхніх знань.

ЧИТАННЯ ІЗ ЗУПИНКАМИ (ЧИТАННЯ З ПЕРЕДБАЧЕННЯМ)

Цілі застосування

Метод учити учнів слухати або читати активно, звертати увагу на важливі слова, використовувати своє знання жанру для того, щоб знати, чого варто очікувати від тексту, а також учити їх співпрацювати з іншими вирішуючи завдання /проблеми.

Метод, використовується для того, щоб розповісти або прочитати всьому класу якусь розповідь, зупиняючись, щоб попросити учнів висловлювати припущення, а потім обговорюючи з ними, якою мірою їхні припущення виявилися справедливими.

Припущення про те, що буде міститись у тексті, на основі слів із цього тексту підвищує допитливість учнів і їхню готовність учитися. Також це може зменшити ту відстороненість або дистанцію, що деякі учні почувають відносно письмових текстів. Наприклад, їм може бути цікаво прослухати розповідь, написану професійним істориком. Але учні так само здатні інтерпретувати історичні події.

Як організувати роботу

Поясніть учням, що вони будуть читати текст уривками — один за іншим. Нагадайте їм, що кожного разу при читанні чергового уривку

важливо не читати далі, чим запропоновано вчителем. Вони будуть робити припущення і потім продовжувати читати далі, щоб оцінити, наскільки ці припущення були правильними.

Обговоріть з учнями назву тексту чи його частини. Чому саме так називається текст? Що, як здається учням, може відбутися в тексті з такою назвою? Хтось спробує зв'язати свої припущення з іншими подібними подіями, хтось буде відштовхуватись від самої назви, а хтось — пов'яже це з подіями свого життя. У процесі роботи іноді варто складати на дошці таблицю

Якщо ви працюєте з таблицею, запишіть їхні припущення в колонку під заголовком «Як ви вважаєте, що відбудеться?» — після того, як прочитаєте назву. Запитайте учнів, чому вони так вважають. Потім запишіть їхні доводи в стовпчик під заголовком «Чому?»

Заздалегідь виділіть в тексті дві-три зупинки — в залежності від розміру тексту. Під час цих зупинок поставте запитання, які спонукали б школярів до критичного мислення. Питання готуються заздалегідь, на зразок: «Що спричинило розвиток подій?», «Як далі розгортатимуться події?», «Які почуття викликав цей уривок тексту?» і т.д.

Тепер попросіть учнів читати текст до першої зупинки. Коли вони дочитають до цього місця, попросіть їх згадати своє припущення й сказати, а що ж відбулося насправді. Ви повинні записати їхні ідеї в колонку під заголовком «Що відбулося?»

Перегляньте припущення й запитайте, які з них на даний момент виявилися справедливими. Запросіть учнів прочитати вголос ті місця в тексті, які підтверджують або спростовують їхні припущення.

Потім учні мають зробити припущення щодо того, що, на їхню думку, відбудеться в наступній частині тексту. Висловлені нові припущення й надані доводи на користь цих припущень записуються у відповідні стовпчики таблиці. Потім вони мають продовжити читання, порівняти свої припущення з тим, що відбулося насправді, зробити нове припущення, продиктувати докази, які змусили їх зробити це припущення, і прочитати останню порцію тексту.

Нарешті, вони повинні порівняти своє останнє припущення з тим, що відбулося насправді в розповіді, і продиктувати, те що вони прочитали — а саме про події які відбулися та висвітлені у тексті, а ви маєте записати це у відповідній клітинці таблиці.

Таблиця передбачень

	Як ви вважаєте, що відбудеться?	Чому ви так вважаєте?	Що відбулося?
Після читання заголовка			
Після читання першого уривка			
Після читання другого уривка			
Після того, як дочитали до кінця			

Можливо після закінчення роботи з текстом запропонувати учням на вибір дві-чотири цитати (оцінки істориків чи сучасників), пов'язаних з змістом тексту і відображають різні підходи до інтерпретації прочитаного. Дітям потрібно вибрати одну з них — яка, на їх погляд, більше підходить за змістом до тексту — і написати невелике есе (маленький твір), що обґрунтовує вибір. Це можна зробити як на уроці, так і в якості домашнього завдання. Деякі з есе зачитуються перед класом.

ОПОРНІ СЛОВА

Цілі застосування

Щоб навчитись критичного мислення учні мають розуміти, що будь-який текст (окрім художнього) містить суттєву інформацію (близько 30-40%) і несуттєву (близько 60-70%). Істотна, важлива інформація — це ключові слова і словосполучення, що відображають основне смислове значення тексту. Спираючись на них, ми скорочуємо текст, полегшуючи засвоєння прочитаного. Несуттєва інформація — це ввідні слова, фрази для поєднання тексту, непотрібна і нецікава для вас інформація. Несуттєва інформація допомагає нам зрозуміти важливу інформацію і сконцентрувати на ній нашу увагу.

Важливо навчитися швидко і якісно розділяти істотну інформацію від несуттєвої. Вибір опорних слів є першим етапом смислового скорочення тексту для його засвоєння і формується в процесі практичних вправ.

Як організувати роботу

Час від часу потрібно ставити перед учнями завдання типу: «Читаючи текст, застосуйте метод опорних слів. Випишіть ті слова (словосполу-

чення), які ви вважаєте ключовими для кожної ідеї тексту. Працюючи в парах, перекажіть одне одному зміст тексту, спираючись на вписані слова. Оцініть, наскільки точно ваш партнер/партнерка переказали текст».

Щоб виокремити суттєву інформацію від несуттєвої учням потрібно послідовно поставити перед собою запитання: «Про що текст?», «Які події відбуваються?» і «Що саме говориться в тексті про ці події?». Перші два питання дозволяють виявити в тексті ключові (найголовніші) слова і словосполучення. Третє питання дозволяє залишити тільки важливі з них. В результаті «просіювання» інформації залишається тільки істотне у вигляді «телеграми» — тексту, що показує рух думки від відомого до невідомого.

Деякі слова або фрази є в тексті головними, що розкривають смисл тексту, тобто опорними. Опорними словами є, як правило, іменники, дієслова, прислівники. Опорними словосполученнями є стійкі словосполучення, складні терміни, назви розділів, методів і т.п.

ЧИТАННЯ В ПАРАХ /УЗАГАЛЬНЕННЯ В ПАРАХ

Цілі застосування

Цей метод застосовується, щоб підвищити увагу учнів під час читання тексту і добитись його розуміння. Як і в інших завданнях, що передбачають спільне кооперативне навчання, метод «Читання в парах /Узагальнення в парах» дозволяє учням проявляти більше ініціативи у процесі власного навчання й навчання один одного. Цей метод призначений для того, щоб сприяти різним видам мислення, а вся діяльність у сукупності спрямована на покращення розуміння тексту учнями.

Як організувати роботу

Виберіть інформативний текст в межах розумного об'єму. У ньому або мають бути короткі абзаци (не більше трьох — чотирьох речень у кожному), або вам треба розбити його на короткі розділи.

Якщо цей метод є новим для учнів, вам потрібно спочатку продемонструвати його:

а) Прочитайте вголос абзац і узагальніть його зміст. Поясніть, що це одна із двох ролей при виконанні цього завдання. Поясніть, що таке узагальнення, як його треба виконувати: воно коротше, ніж висхідний текст, але містить всі його основні ідеї.

б) Задайте два питання за текстом й попросіть учнів відповісти на них. Поясніть, що це друга із двох ролей при виконанні цього завдання.

Попросіть учнів об'єднатися в пари. Поясніть, що один із них прочитає перший абзац (або відзначений вами уривок) і узагальнить його, як ви показали. Надайте час, щоб всі це зробили. Потім перевірте розумін-

ня, попросивши кількох учнів зробити узагальнення. Якщо необхідно, прокоментуйте відповіді.

Тепер попросіть другого учня в парі задати питання з цього уривку. Після того, як вони це зроблять, перевірте розуміння, попросивши кількох учнів виголосити свої запитання. Знов, якщо необхідно, зробіть коментарі, сказавши, як можна поліпшити запитання.

Коли учні зрозуміють, як виконується таке завдання, попросіть їх продовжувати роботу самостійно — читати, узагальнювати й задавати питання за текстом — абзац за абзацом. Нагадуйте їм про необхідність мінятися ролями після читання й обговорення кожного абзацу.

ПРИПУЩЕННЯ НА ОСНОВІ ЗАПРОПОНОВАНИХ СЛІВ (ТЕРМІНІВ)

Цілі застосування

Метод використовується на уроці під час актуалізації — для того, щоб «налаштувати» учнів на текст, що вони будуть читати або чути

Припущення про те, що буде міститись у тексті, на основі слів із цього тексту підвищує допитливість учнів і їхню готовність учитися. Також це може зменшити ту відстороненість або дистанцію, що деякі учні почувають відносно письмових текстів. Метод «Припущення на основі запропонованих слів /термінів»чить учнів слухати або читати активно, звертати увагу на важливі слова, використовувати своє знання жанру для того, щоб знати, чого варто очікувати від тексту, а також чить їх співпрацювати з іншими вирішуючи завдання /проблеми

Як організувати роботу

До початку уроку вам необхідно вибрати п'ять або шість слів з тексту, які вказують на ключові поняття, важливі події.

Запишіть ці слова на дошці й скажіть учням, що ці слова зустрінуться в тексті. Назвіть тему/назву тексту, що школярі читатимуть. Також ви можете пояснити їм, як цей текст розкриває події або яку інформацію їм варто очікувати.

Запросіть учнів у парах подумати над словами і скласти кілька речень, у яких були б поєднані усі ці слова/терміни. Потім запропонуйте учням поєднати ці речення у зв'язний текст (історію). Він має коротко передавати уявлення учнів про зміст тексту, який вони читатимуть/слухатимуть (3-4 хв.).

Через три або чотири хвилини, запропонуйте тільки кільком парам розповісти свої придумані історії (або тексти іншого типу). Вислухайте їх, але не говорите, схожі вони чи ні на те, що має бути почуте.

Запросіть учнів уважно читати, запропонуйте порівнювати це з тим, що вони щойно придумали.

Після того як учні прочитали цей текст, запросіть їх порівняти його з тим, що до цього вони придумали самі й запитайте, що навело їх на більш-менш подібні думки /образи — до прочитаного /прослуханого тексту?

ІСТИННІ-ХИБНІ ВИСЛОВЛЮВАННЯ

Цілі застосування

Метод спрямований на осмислене опрацювання учнями тексту. Він допомагає навчити учнів встановлювати істинність/хибність наданих тверджень, обґрунтовуючи це; співвідносити власні думки з текстом й пояснювати, у чому полягають відмінності між їхніми передбаченнями й тим, про що йдеться в тексті. Застосовують під час переходу від вступної до основної частини (або в основній) уроку перед опрацюванням учнями тексту.

Як організувати роботу

Запропонуйте учням перелік з кількох тверджень (не більше 10-ти), створених на основі тексту, який вони надалі вивчатимуть.

Читаючи послідовно кожне твердження, запропонуйте учням визначити для себе істинність або хибність цих тверджень. Просіть їх вголос обґрунтувати свою думку.

Після ознайомлення учнів з основною інформацією, поверніть їх до цих тверджень. Запропонуйте учням оцінити — збіглись/не збіглись їхні думки щодо кожного твердження з тим, як про це йдеться у тексті.

ЧИ ВІРИТЕ ВИ, ЩО...

Цілі застосування

Метод дозволяє навчити учнів/учениць давати оцінку твердженню на основі власних знань чи уявлень, порівнювати і аналізувати, знаходити підтвердження або спростування своєї позиції в тексті..

У вступній частині уроку метод доречний для актуалізації опорних знань й мотивації пізнавальної діяльності.

Як організувати роботу

У кожного учня/учениці на столі (або на дошці) є таблиця (див. нижче). Вчитель послідовно читає складені заздалегідь запитання, кожне з яких починається зі слів «Чи вірите ви, що...?», а учні/учениці ставлять у першому рядку під номером запитання послідовно «плюс», якщо згодні з твердженням, і «мінус», якщо не згодні.

Запитання мають бути підібрані таким чином, щоб на деякі з них без читання тексту можна було відповісти і «вірю», і «не вірю», але в тексті має бути інформація про це.

Друга строчка таблиці заповнюється у підсумковій частині уроку, коли припущення учнів підтверджуються або ні.

Вірю-не вірю

Запитання	1	2	3
Відповідь до читання тексту				
Відповідь після читання тексту				

КОШИК ІДЕЙ

Цілі застосування

Метод дозволяє здійснити актуалізацію опорних знань, з'ясувати все, що знають або думають учні з обговорюваної теми уроку та мотивувати пізнавальну діяльність дітей, підвищити їхню активність, сприяти подальшому вдумливому читанню тексту.

Як організувати роботу

На дошці вчитель малює зображення кошика, в який умовно буде зібрано все те, що всі учні разом знають з теми, котра вивчатиметься на уроці.

Діяльність організується за таким алгоритмом.

Вчитель ставить запитання про те, що відомо учням з проблеми чи теми уроку. Спочатку кожен учень згадує (за завданням вчителя записує в зошиті) все, що знає індивідуально за 1-2 хвилини.

Потім може відбуватися обмін інформацією фронтально або в парах. Учні діляться одне з одним знаннями чи уявленнями (не більше 3 хвилин). Це обговорення має бути організованим, наприклад, учні повинні з'ясувати, в чому збіглися наявні уявлення, з приводу чого виникли розбіжності.

Учні озвучують, а вчитель записує коротко у вигляді тез думки учнів, «складаючи» їх у намальований кошик (без коментарів), навіть якщо вони помилкові. В кошик ідей можна «складати» факти, думки, імена, поняття, ідеї, що мають відношення до теми уроку.

Зазвичай зручним є «складати» фактичні знання у нижню частину кошику, а ідеї, питання — у верхню. Далі в ході уроку ці розрізнені в свідо-

мості учня/учениці факти або думки, проблеми та поняття можуть бути пов'язані в логічні ланцюжки.

Завжди цікавим для учнів є також повернення до вмісту кошика наприкінці засвоєння нового матеріалу для порівняння. Таким чином урок набуває логічного завершення.

ТРИ ПО ДВА

Цілі застосування

Метод застосовують для підвищення уваги учнів/учениць під час читання, для розуміння й засвоєння прочитаного. Як і за інших способів організації діяльності дітей, що передбачають спільне кооперативне навчання, метод «Три по два» дає змогу учням/ученицям проявляти більше ініціативи у процесі власного навчання та навчання одне одного.

Як організувати роботу

Запропонуйте учням/ученицям опрацювати текст у парах: читати текст по абзацам й обговорювати його, змінюючи ролі (всього буде Три етапи, в кожному з яких будуть задіяні Два співрозмовника):

1. нехай партнер/партнерка А розповість партнеру/партнерці Б все, що він знає про зміст першого абзацу; партнер/партнерка Б може поставити йому уточнюючі запитання. Потім партнери мають помінятися ролями й опрацювати другий абзац тексту;
2. далі нехай партнер/партнерка Б пояснить партнеру/партнерці А, якою була головна думка третього абзацу тексту. Потім партнери/партнерки мають помінятися ролями й опрацювати четвертий абзац тексту;
3. тепер партнерам/партнеркам слід прочитати вголос по черзі п'ятий і шостий абзаци тексту та обговорити їх таким чином, якби вони були експертами з цього питання (погоджуватися з автором чи заперечувати автору).

СМИСЛОВЕ ЗГОРТАННЯ (G.S.R.)⁵⁰

Цілі застосування

Мета методу — навчити учнів/учениць згортати інформацію тексту, представляти її в згорнутому й розгорнутому вигляді: анотації, короткого та розгорнутого переказу.

Як організувати роботу

До початку роботи в класі прочитайте текст та розділіть його на смислові фрагменти. Зазвичай смисловий уривок збігатиметься із абзацом тексту.

50 Аббревіатура англійських слів — Glossary — глосарій, Summary — узагальнення, Resume — анотація

Запросіть учнів/учениць читати текст за цими смисловими частинами. За необхідності в процесі читання обговорюйте з учнями незнайомі їм слова.

Запропонуйте учням/ученицям колективно (індивідуально/в парах) читати текст і ставити 1-2 узагальнюючих запитання до кожного абзацу (частини). Всі запитання слід записувати у таблицю (зразок подано нижче).

Далі запросіть учнів ще раз повернутися до смислових частин і виписати з кожної із них ключові слова. Ключове слово (зазвичай іменник чи дієслово) — це слово з тексту, необхідне для відповіді на поставлене в першій колонці запитання. Таких слів буває небагато — 3-5.

Нарешті запропонуйте учням/ученицям заповнити третю колонку таблиці індивідуальними ключовими словами, що пов'язані з деталями змісту. Кожний учень/учениця знає те, що важко запам'ятати саме йому — імена, цифри, прикметники. Такі слова учні/учениці записують в третю колонку. Якщо поєднати слова другої та третьої колонки, вийде словничок основних думок і деталей, які складають зміст повного переказу тексту.

Підготуйте таблицю з трьох колонок і назвіть їх. В першу колонку слід записувати узагальнюючі питання, в другу — ключові слова з тексту, в третю — індивідуальні слова, необхідні для повної відповіді на питання з першої колонки.

План тексту у вигляді запитань	Ключові слова з тексту	Індивідуальні слова

Вести записи в таблиці обов'язково. Без такої письмової опори неможливо зробити ані короткий, ані повний переказ тексту.

Тепер запросіть учнів/учениць скласти короткий переказ, повний переказ тексту та анотацію до нього. Ключових слів другої колонки буде достатньо для складання короткого переказу (реферату тексту), який відповідає на запитання: «*Що сталося з персонажами тексту в цій ситуації?*», або ж «*Про що нам розповідає текст?*». Якщо слова виписані правильно, зробити короткий переказ легко — адже всі слова використовуватимуться і зайвих не залишиться. Легкість складання короткого переказу — основний критерій правильності обраних ключових слів.

Повний переказ (реферат тексту в усній чи письмовій формі) базуватиметься на всіх трьох колонках, а індивідуальні слова допоможуть учням бути точними і детальними.

Наприкінці запросіть учнів скласти анотацію до тексту. Її готують на основі матеріалу першої колонки, де план змісту тексту записаний у фор-

мі узагальнених запитань. Поясніть учням, що їм потрібно підкреслити іменники та дієслова в кожному з них, а потім скласти з цих слів відповідь на запитання: «Про що йдеться у тексті?».

ЗАЛИШІТЬ ЗА МНОЮ ОСТАННЄ СЛОВО

Цілі застосування

Метод сприяє розвитку вмінь учнів/учениць аналізувати текст, обирати цитати за певними особистісними критеріями, пояснювати власну позицію. Він також дає змогу сфокусуватися на думці іншої людини й сформулювати її. Може допомогти вчителю цікаво організувати роботу з текстовими історичними документами.

Як організувати роботу

Розділіть текст на кілька смислових фрагментів і запропонуйте учням/ученицям послідовно читати їх. У кожному фрагменті вони мають знайти найважливіший, на їхню думку, уривок і позначити /виписати його.

Далі запросіть учнів/учениць поміркувати (записати) відповіді на такі запитання:

- Які думки, почуття викликав цей уривок?
- Чому це важливо для вас?
- Чи можна піддати це сумніву або варто підтримати?

Якщо текст невеликий, ця робота виконується для всього тексту в цілому.

Далі запропонуйте учням/ученицям по черзі представити обрані для коментування уривки. Порядок презентації такий: після прочитання кимось із учнів/учениць обраного ним уривка вчитель запрошує інших учнів/учениць прокоментувати цей уривок і спробувати визначити, чому його обрав доповідач. Вислухавши всі передбачення, учень/учениця-доповідач надає свій коментар. За ним, таким чином, залишається останнє слово.

Наприкінці обговоріть, чого учні/учениці навчились, що було складно, що сподобалось (не сподобалось) у цій роботі.

ЗАПИТАЙТЕ У АВТОРА

Цілі застосування

Метод сприяє розвитку в учнів уміння ставити загальні запитання автору тексту, що допомагають прояснити смисл окремих положень та позицію автора. Також сприяє розвитку вміння швидко формулювати й аргументувати позицію в ситуації ділового спілкування, реагувати на емоції співрозмовника, передбачаючи їх. Може допомогти вчителю цікаво організувати роботу з текстовими історичними документами.

Як організувати роботу

Запропонуйте учням/ученицям прочитати текст та в процесі читання сформулювати 2-3 запитання до нього таким чином, якби вони ставили їх автору тексту. Надайте учням/ученицям зразки таких запитань, наприклад:

- Про що йдеться в уривку? Чи не могли б ви висловитись ясніше?
- Чому ви повідомляє це саме тут?
- Чи це можливо в усіх ситуаціях?
- Що нам необхідно знати заздалегідь, щоб зрозуміти вашу інформацію?
- До чого ви нас закликаєте цим реченням?

За бажанням чи жеребом оберіть кілька учнів/учениць, які виконуватимуть роль автора тексту. Решта учнів/учениць ставлять їм по кілька запитань, на які вони відповідають так, якби вони були авторами аналізованого тексту.

Наприкінці обговоріть з учнями/ученицями, чого вони навчились, що для них було складно у цій роботі.

РОБОТА В ПАРАХ

Цілі застосування

Метод сприяє розвитку в учнів/учениць навичок спілкування, формулювання своєї думки, вислуховування та сприймання думку іншої людини, умінь домовлятися — приходити до спільного рішення, порівнювати і оцінювати власну та іншу думку. Метод застосовується на всіх етапах уроку, коли потрібно дати час учням/ученицям подумати, обмінятися ідеями з партнером/партнеркою і лише потім озвучувати свої думки перед класом.

Як організувати роботу

Запропонуйте учням/ученицям завдання, поставте запитання для невеличкого обговорення відомих учням/ученицям понять чи фактів, виконання пізнавального завдання, взаємоперевірки домашнього завдання. Після оголошення інструкції дайте їм 1 — 2 хвилини, для продумування можливих відповідей або рішень індивідуально прийнятих.

Далі об'єднайте учнів/учениць у пари, визначте, хто з них буде висловлюватись першим, і попросіть обговорити свої ідеї одне з одним. Краще відразу визначити час на висловлення кожного в парі і спільне обговорення. Це допомагає дітям звикнути до чіткої організації роботи в парах. Вони мають досягти згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення.

По витіканню часу на обговорення кожна пара представляє результати роботи, обмінюється своїми ідеями та аргументами з усім класом.

За потребою це може бути початком дискусії або іншої пізнавальної діяльності.

Під час роботи в парах у вступній частині можна швидко виконати вправи. Серед них можна назвати такі:

- Обговорити короткий текст, завдання, запитання до тексту.
- Узяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера/партнерки до тексту чи іншої навчальної діяльності.
- Відповісти на запитання чи розробити разом запитання до вчителя та однокласників.
- Протестувати один одного.
- Переверити домашнє завдання в одне одного.

Як використати на уроці графічні організатори інформації.

Учням/ученицям потрібно засвоювати значну кількість історичної інформації, яка часто складається з різних елементів: фактів, понять, зв'язків. Причому інколи вони мають оперувати великим масивом фактів, співставляючи чи порівнюючи, визначаючи головне, прогнозуючи розвиток подій, систематизуючи події періоду тощо, У цьому випадку учням/ученицям і вчителю допоможуть графічні зображення: схеми, таблиці, інфографіка, графіки, діаграми, які систематизують матеріал, укладаючи, організуючи його візуальним шляхом. Тому ця сукупність методів розвитку критичного мислення пов'язана із застосуванням спеціальної групи засобів навчання — графічними організаторами. Необхідність їх використання пов'язана і з тим, що вони перетворюються на зорову опору мислення, копіюють, відображають процес мислення у певному напрямі і допомагають розуміти і запам'ятовувати матеріал. Це особливо важливо для учнів/учениць, які сприймають матеріал через зір.

Які методи графічної організації матеріалу використовуються у навчанні історії.

АСОЦІАТИВНИЙ КУЩ

Цілі застосування

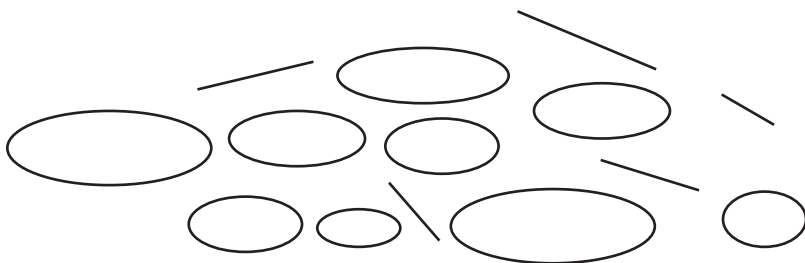
Метод використовується для організації ідей, думок з приводу теми. Допомагає якнайдетальніше змальовувати інформаційне поле, дотичне темі. Є одним з різновидів «мозкового штурму». Цей метод може використовуватись як на початку уроку, а також і у разі його складника основної частини заняття.

Як організувати роботу

Запропонуйте учням/ученицям наступну інструкцію:

1. Напишіть посередині аркушу ключове поняття.

2. Подумайте, які асоціації у вас виникають, коли ви чуєте це поняття.
3. Записуйте всі слова, які спадають вам на думку, не оцінюючи і не перефразуючи їх. Прямими лініями позначайте зв'язки між словами.
4. Нові слова також можуть викликати асоціації — записуйте й їх, одразу позначаючи зв'язок з тими словами, з якими виникли асоціації.
5. Продовжуйте роботу доти, поки не закінчатся ідеї.



В разі, якщо схема складається в загальному колі, вчитель, або учень/учениця записує слова і одразу позначає зв'язки. Для цього автор слова має сказати, від якого слова у нього виникли нові асоціації.

Складена схема є основою для подальшої роботи.

КЛАСТЕР

Цілі застосування

Схожий за зовнішнім виглядом та принципом побудови до асоціативного куща є «кластер». Це спосіб графічної організації матеріалу, що дозволяє зробити наочними думки, виникаючі у нас при зануренні в ту чи іншу тему, у процесі читання тексту.

Як організувати роботу

Метод передбачає виділення смислових одиниць тексту і графічне оформлення їх в певному порядку у вигляді грона. Згадайте, що, роблячи якісь записи, замальовки для пам'яті, ми, часто інтуїтивно, розподіляємо їх особливим чином, компоуємо за категоріями. Це графічний прийом в систематизації матеріалу, коли наші думки вже не хаотично гуртуються, а розташовуються як грона — у відповідній послідовності.

Правила роботи дуже прості. Малюємо модель сонячної системи: зірку, планети й їх супутники. У центрі зірка — це наша тема (вихідне поняття), навколо неї планети — великі смислові одиниці, які потрібно з'єднати прямою лінією із зіркою, у кожної планети свої супутники, у супутників — свої.

Кластери допомагають учням, якщо під час письмової роботи запас думок вичерпується. Система кластерів охоплює більшу кількість інформації, ніж ви б могли отримати при звичайній письмовій роботі.

Цей метод може бути застосований на стадії виклику, коли ми систематизуємо інформацію до знайомства з основним джерелом (текстом) у вигляді питань або заголовків смислових блоків.

Великий потенціал має цей прийом на стадії рефлексії: це виправлення невірних припущень у «попередніх кластерах», заповнення їх на основі нової інформації, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими смисловими блоками (робота може вестися індивідуально, в групах, по усій темі або по окремих смислових блоках).

Учням/ученицям під час використання методу може бути надана така інструкція,

1. Посередині чистого аркушу (класної дошки) напишіть ключове слово або речення, яке є «серцевиною» ідеї, теми.
2. Навколо «накидайте» слова або пропозиції, що відображають ідеї, факти, образи, що підходять для даної теми. (Модель «планета та її супутники»).
3. По ходу записів, що з'явилися, з'єднайте слова прямими лініями з ключовим поняттям. (У кожного із «супутників» теж з'являться «супутники», нові логічні зв'язки.)
4. Результатом роботи буде структура, яка графічно відображає наші міркування, визначає інформаційне поле даної теми.

Працюючи над кластерами, необхідно дотримуватися *наступних правил*.

- Не боятися записувати все, що приходить у голову. Дати волю уяві та інтуїції.
- Продовжувати роботу, поки не скінчиться час або ідеї не вичерпаються.
- Спробувати побудувати якомога більше зв'язків. Не діяти за наперед визначеним планом.

Аналізуючи отриманий кластер як «поле ідей», можна конкретизувати напрями подальшого дослідження теми.

БОРТОВИЙ ЖУРНАЛ

Цілі застосування

Метод організації і систематизації учнем інформації уроку через фіксацію актуалізованих знань та отриманих у процесі роботи. Бортові журнали — це узагальнююча назва сукупності писемних завдань, коли учні/учениці, під час читання авторського тексту підручника чи документа записують свої думки.

Як організувати роботу

Коли бортовий журнал застосовується в найпростішому варіанті, перед читанням (інколи перед викладом матеріалу вчителем), учні/учениці

записують у зошиті відповіді на питання: «Що мені відомо з цієї теми?», а після ознайомлення з новим матеріалом — на питання «Чого нового я дізнався з тексту?». Ці записи оформлюються у таблицю.

Що мені відомо з цієї теми?	Чого нового я дізнався з тексту?

Зустрівши в тексті ключові моменти, учні заносять їх у свій бортовий журнал. При читанні, під час пауз і зупинок, учні/учениці заповнюють графи бортового журналу, пов'язуючи тему, що вивчається, зі своїм баченням світу, зі своїм особистим досвідом. Інколи корисно провести подібну роботу колективно, разом з учнями/ученицями, щоб продемонструвати усі процеси мислення відкрито, щоб потім учні/учениці могли користуватися цим досвідом.

ПОДВІЙНИЙ ЩОДЕННИК

Цілі застосування

Цей метод сприяє вдумливому читанню та дозволяє глибше осмислити ідеї тексту, співвіднести прочитане з актуальними питаннями і проблемами, дає можливість учневі/учениці пов'язати зміст тексту підручника зі своїми знаннями та особистим досвідом. Подвійні щоденники можуть використовуватися після прочитання тексту на уроці, але особливо продуктивна така робота вдома, коли учні/учениці отримують завдання прочитати великий обсяг тексту.

Як організувати роботу

Запропонуйте учням/ученицям після читання тексту виокремити основні, найбільш важливі положення з нього і записати їх у ліву колонку таблиці. У правій колонці вони мають прокоментувати записане, пояснюючи, чому це важливо.

Учні/учениці можуть оформлювати записи у вигляді таблиці.

Поняття Положення тексту	Коментарі: чому це важливо? Чому це головне?

У лівій частині таблиці учні/учениці записують ті моменти з тексту, які були знайомі раніше. Справа вони мають подати коментар: як саме розгортається це поняття, положення, що нового містить текст. На стадії рефлексії учні/учениці можуть повертатися до роботи з подвійними щоденниками. З їх допомогою текст послідовно розбирається, учні/учениці діляться зауваженнями, які вони зробили до кожної сторінки. Учитель знайомить учнів/учениць з власними коментарями,

якщо хоче привернути увагу учнів/учениць до тих епізодів в тексті, які не прозвучали у процесі обговорення.

Цей метод може бути перетворений на «Потрійні щоденники», що мають третю графу — «запитання до учителя». Цей прийом дозволяє працювати не лише з текстом, але й вести діалог з учителем з приводу прочитаного.

Положення тексту	Коментарі: чому це привернуло вашу увагу?	Запитання до вчителя

Потрійний щоденник може бути оформлений і в інший спосіб.

Положення	Коментарі: запитання, що виникли	Коментарі після обговорення в класі

Відповідно зміниться і функція прийому, він служитиме для вдумливішого «тривалого» читання. Тут учні/учениці самі відповідатимуть на свої питання після деякого часу. Зміст граф «щоденників» може бути урізноманітнений на власний розсуд вчителя (учнів/учениць).

ДІАГРАМА ВЕННА

Цілі застосування

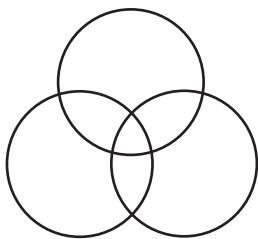
Цей метод графічної організації інформації служить для навчання учнів/учениць співставленню, порівнянню, знаходження спільних рис, явищ, ознак в образах літературних героїв, творчості письменників, історичних діячів, явищах природи, властивостях геометричних фігур і т. п.

Як організувати роботу

Діаграма Венна — схематичне зображення, що складається з 2-3 кіл, що частково накладаються одне на одне так, що утворюється, спільний простір.

Та частина діаграми, яка обмежується лівим колом, використовується для запису властивостей, які належать виключно першому об'єкту. Відповідно а частина діаграми, яка обмежена тільки правим колом, призначена для запису характеристик, які притаманні тільки другому об'єкту. Перетин кіл використовується для запису спільних характеристик обох об'єктів. Можна одночасно порівнювати і три об'єкти, як показано на малюнку.

На зразку в центрі записані спільні ознаки листяних(перший об'єкт) та хвойних лісів (об'єкт другий), а ліворуч та праворуч — відмінні ознаки.



Діаграма заповнюється учнями у процесі читання/слухання нової інформації фронтально (всі разом на дошці за спрямованими запитаннями вчителя: «Про що ви почули?», «Для якого об'єкту притаманна така ознака?», тощо). Отримавши відповідні навички учні/учениці можуть використовувати діаграму, працюючи в парах чи групах.

Т-ТАБЛИЦЯ

Цілі застосування

Метод допомагає навчити учнів/учениць аналізувати текст з метою знайти аргументи на захист тієї чи іншої позиції, зрозуміти, якої точки зору дотримується автор, як ставиться він до обговорюваної проблеми (героя, події), схвально чи негативно, як він переконує нас у своїй правоті.

Як організувати роботу

Запросіть учнів/учениць розділити лист навпіл (чи намалювати на листі велику букву Т).

Читаючи текст або слухаючи, хай вони в одній половині таблиці запишуть всі доводи, що підтримують ідею автора, у другій — протилежні.

За Проти

У випадку, якщо автор розглядає проблему тільки з одного боку, запросити учнів/учениць спробувати самостійно продумати можливі варіанти, залишені автором без уваги.

ПОРІВНЯЛЬНА («КОНЦЕПТУАЛЬНА») ТАБЛИЦЯ

Цілі застосування

Метод використовується з метою систематизації великого обсягу матеріалу, розвитку вмінь аналізувати та порівнювати різні об'єкти та явища.

Як організувати роботу

Цей метод передбачає порівняння трьох, або й більше аспектів чи питань. Таблицю можна будувати так: по горизонталі записується те, що має порівнюватись, а по вертикалі — різні риси та властивості, за якими це порівняння відбувається.

Лінії порівняння (риси)	Об'єкт порівняння	Об'єкт порівняння	Об'єкт порівняння
1.			
2....			

Основний сенс використання прийому в технології розвитку критичного мислення полягає у тому, що лінії порівняння, тобто характеристики, за якими учні співставляють різні явища, об'єкти й інше, формулюють самі учні/учениці. Для того, щоб у будь-якій групі ліній порівняння не було забагато, можна запропонувати наступний спосіб: записати на дошці абсолютно усі пропозиції учнів/учениць відносно ліній, а потім попросити їх визначити найбільш важливі. «Важливість» необхідно аргументувати. Таким чином, ми уникнемо надмірності. І зроблять це самі учні/учениці. Категорії порівняння можна виділяти як до так і після читання тексту.

Наприклад:

Лінії порівняння	Революція 1848 р. у європейських країнах	Революція 1848 р. на українських землях
Причини
Рушійні сили
Вимоги
Активність
Наслідки

ДЕРЕВО ПЕРЕДБАЧЕНЬ

Цілі застосування

Цей метод допомагає: будувати припущення з приводу нової теми або стосовно явища чи події (що вивчатиметься), обґрунтовувати і пояснювати кожне з них, систематизувати зроблені учнями припущення.

Як організувати роботу

Працюючи з текстом, запропонуйте учням спочатку, перед його читанням чи аналізом ситуації, скласти блок-схему «дерево передбачень».

Для цього, орієнтуючись на назву тексту передбачте, якими будуть елементи його змісту. Якщо мова йде про проблему, яку потрібно розв'язати, можна передбачити можливі варіанти розвитку ситуації.

Кожне із передбачень має бути обґрунтоване.

Запропонуйте учням/ученицям зобразити результати роботи у вигляді дерева, де сама тема — це «стовбур дерева», «листочки» — це передбачення, «гілочки» — це аргументи, обґрунтування передбачень.

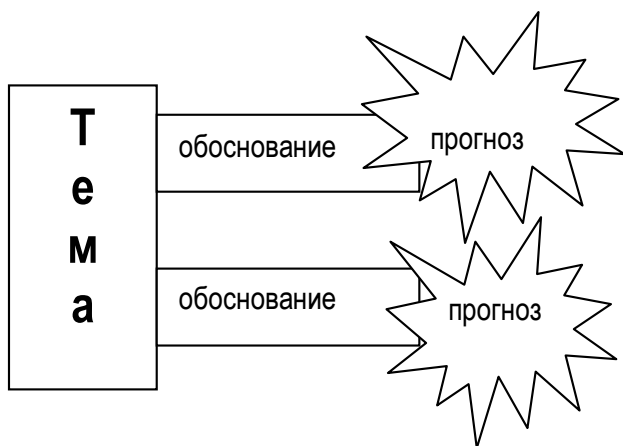


Рисунок 2

ТАБЛИЦЯ «З-Х-Д» («ЗНАЄМО — ХОЧЕМО ДІЗНАТИСЬ — ДІЗНАЛИСЬ»)

Цілі застосування

Метою методу є навчання учнів/учениць графічної організації інформації уроку та логічного й змістовного структурування і систематизації матеріалу, формулювання запитань, аналізу змін та результатів уроку.

Таблиця зручно вписується у структуру уроку і охоплює всі три його частини. Тож перша частина методу доречна на початку уроку, друга — є переходом від вступної та основної, а остання — протягом основної. У процесі застосування методу учні: 1) згадують те, що вони вже знають; 2) ставлять запитання; 3) підтверджують свої нові знання.

Як організувати роботу

Запропонуйте учням/ученицям скласти таблицю з трьох колонок

Знаємо	Хочемо дізнатись	Дізнались
--------	------------------	-----------

Заповнюйте її, послідовно виконуючи такі кроки:

1. До ознайомлення з текстом або змістом теми заповніть першу та другу колонку «Знаю», «Хочу дізнатись».
2. У процесі ознайомлення з текстом заповнюйте колонку «Дізнались».
3. Підведіть підсумки роботи, зіставляючи зміст колонок.

Іноді корисно доповнити таблицю ще двома колонками «джерела інформації» і «що залишилось не розкритим».

Робота з таблицею ЗХД може бути застосована і під час лекції з паузами⁵¹. У процесі лекції доречніше використати роботу в парі: на стадії виклику кожна пара заповнює першу колонку таблиці (що знаємо?), потім під час читання лекції один учень/учениця шукає відповідності і невідповідності первинної інформації з матеріалом лекції, інший коротко записує нову інформацію, на стадії рефлексії — йде обговорення отриманих результатів спочатку в парі, потім — у класі. Використання цього прийому дозволяє перетворити монологічну розповідь учителя на цікавий діалог учня/учениці з учнем/ученицею, учня/учениці з учителем і з усім класом.

КАРТОГРАФУВАННЯ ТЕКСТУ (МЕНТАЛЬНА КАРТА)

Цілі застосування

Метод дозволяє здійснити з учнями/ученицями систематизацію та узагальнення значного масиву інформації, засвоєного протягом одного чи кількох уроків у наочній формі. Це спрощує сприйняття учнями/ученицями як самого процесу систематизації, так і його результатів.

Як організувати роботу

Зміст тексту (чи окремого поняття з тексту) можна відобразити у вигляді карти. Така карта ідей або понять (ключових слів) може бути достатньо простою, наприклад, у вигляді блок-схеми, а може містити складні відгалуження. Крім фіксації основних ідей та доводів, можна встановити внутрішні логічні зв'язки матеріалу. Порядок роботи над картою може бути таким:

- позначте в центрі листка тему (основне поняття, ідею) тексту, що вивчаємо;
- виявіть змістові частини інформації, що читається;
- встановіть логічні зв'язки між ними;
- представте основні ідеї (поняття, ключові слова) тексту як компоненти схеми (кластера);
- представте зв'язки ідей (понять, ключових слів) стрілками.

Після завершення і презентації карти (якщо вона, наприклад, складалась у групах чи парах) обговоріть з учнями/ученицями головні положення матеріалу, що опрацьовувався.

51 Грунтовний опис цієї форми роботи можна знайти у книзі О. Пометун «Енциклопедія інтерактивного навчання».

М-ТАБЛИЦЯ

Цілі застосування

М-таблиця — це графічний організатор для прояснення різноманітних позицій авторів, які вони посідають щодо вибору слів для розкриття теми. Назва методу умовна, оскільки за формою таблиця нагадує букву М. Часте використання цього способу сприяє формуванню в учнів/учениць певного скептицизму по відношенню до маніпулятивної мови і виховує в учнів/учениць дух незалежності.

Як організувати роботу

Метод може використовуватись для висвітлення «вагомих слів», термінів, які складають те, що називається «описуване передбачення». Описуване передбачення є ціннісним твердженням, що побудовано на значенні слів як таких, як ви можете побачити, на прикладі різниці між словами «борець за свободу» і «терорист».

Почніть з того, що поділіться якоюсь історією, у якій представте ключовий термін або терміни.

Приверніть увагу учнів/учениць до цих термінів і спитайте їх, що вони думають про те, як автор розташовує їх по відношенню до обговорюваної проблеми.

Запросіть учнів/учениць подумати про терміни, котрі вони особисто можуть використовувати у цій темі, якщо школярі відчувають щось протилежне на відміну від автора.

Тепер попросіть учнів/учениць подумати про нейтральні терміни для розкриття цього питання.

Впишіть всі три групи термінів в схему з трьох колонок. Позитивні терміни вписуються зліва, нейтральні посередині, і негативні справа.

М-таблиця

Позитивні терміни	Нейтральні терміни	Негативні терміни

Чому важливо працювати із запитаннями на уроках історії.

Запитання є найважливішим способом взаємодії вчителя і учнів/учениць, стрижнем, ядром розвитку критичного мислення школярів на уроках історії. Традиційно більшість вчителів використовує їх для того, щоб оцінити засвоєння учнями/ученицями навчального матеріалу. Проте різні типи запитань можуть виконувати в навчанні й багато інших функцій, насамперед створюючи умови для розвитку в дітей критичного мислення та багатьох інших важливих умінь і навичок. Саме тому, різні методи і стратегії стимулювання учнів/учениць ставити різні запитання

і відповідати на них є важливим засобом розвитку критичного мислення школярів.

РИБ'ЯЧИЙ СКЕЛЕТ АБО «ФІШБОУН»

Цілі застосування

Мета методу — навчити учнів/учениць аналізувати текст, розрізняючи факти і думки, причини і наслідки, робити висновки на основі проведеного аналізу, користуючись спеціальним графічним організатором.

Як організувати роботу

Цей різновид графічного організатора вчитель малює на дошці під час обговорення.

В голові скелета записується проблема, яка розглядається в навчанні. На самому скелеті є верхні і нижні кісточки. На верхніх кісточках зазначаються причини виникнення проблеми, на нижніх виписуються факти, що підтверджують наявність сформульованих причин. Або на верхніх — прояви проблеми, а на нижніх — причини цих проявів. Інший варіант: думки та факти які їх підтверджують чи спростовують. Головний принцип полягає в тому, що верхній та нижній ряд записів мають бути логічно пов'язані.

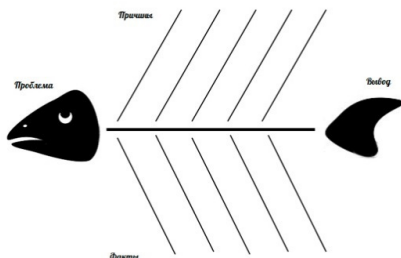


Рисунок 3

«Риб'ячий хвіст» містить висновок з міркувань.

Метод потребує постійного заохочення учнів/учениць до пошуку в тексті фактів та думок, зв'язків між ними. Робота організується поетапно: спершу фронтально, а потім, коли школярі оволодіють навичками роботи з організатором — у малих групах.

Які методи роботи із запитаннями використовуються на уроках історії.

ПОЧЕРЕЖНІ ПИТАННЯ

Цілі застосування

Цей метод може бути корисним, коли текст, який треба прочитати, важкий для розуміння і потребує спеціальної додаткової уваги учнів/учениць.

Як організувати роботу

Дайте учням/ученицям текст для читання й заздалегідь вирішити, які одиниці тексту будуть обговорюватись (Кожне речення? Кожен абзац? Кожна сторінка?).

Об'єднайте школярів у пари і поясніть алгоритм діяльності. Один партнер/партнерка вголос читає перший абзац.

Інший партнер/партнерка задає особі яка читає питання відносно того, про що говориться в тексті. Він/вона намагається відповісти на них. Обидва партнери/партнерки мають прагнути прийти до спільної думки про гарну відповідь на дане питання.

Для опрацювання наступної частини тексту партнери/партнерки в парі міняються ролями. Тепер партнер/партнерка, який/яка задавав/задавала питання, читає вголос наступний абзац. Інший партнер/партнерка тепер задає питання так, як пояснено вище. Така зміна ролей відбувається аж до закінчення тексту.

Вчитель має періодично контролювати роботу учнів/учениць шляхом презентації ними проміжних результатів у загальному колі.

ЧИТАЄМО І ЗАПИТУЄМО

Цілі застосування

Це достатньо складний метод читання й постановки питань, що здійснюється в парах. Він може бути застосований, коли учні/учениці мають розвинені навички кооперативного навчання та постановки запитань. Рекомендується для вивчення матеріалу, який школярі мають зрозуміти й гарно засвоїти. Метод допомагає дітям уважно читати й вивчати матеріали з партнером/партнеркою. Робота з партнером/партнеркою може бути більше мотивуючою, ніж самостійна.

Як організувати роботу

Запропонуйте школярам прочитати заданий текст по розділах по черезно. Перший учень/учениця вголос читає якийсь розділ або смислову частину тексту — від одного заголовка до наступного.

Обидва/обидві учні/учениці разом вирішують, які ключові терміни написати на полях тексту.

Коли перший учень/учениця закінчує читати розділ, другий партнер/партнерка задає питання з тексту, використовуючи терміни, написані ними на полях. Питання мають формулюватися так, щоб вони були схожі на питання тесту, якого учні/учениці очікують за пройденим матеріалом. Учень/учениця пише кожне з цих питань на маленькому аркуші паперу (8 x 12 см) або картці.

Перший учень/учениця вголос відповідає на кожне питання. Якщо другий учень/учениця погоджується з нею, вони пишуть відповідь на це питання на звороті картки з питанням.

Далі вони міняються ролями. Другий учень/учениця тепер читає наступний розділ. Обидва/обидві учня/учениці вирішують які ключові

чові терміни записати на полях тексту. Перший учень/учениця, використовуючи ці терміни, формулює питання, на які другий учень/учениця вголос відповідає. Якщо вони обидва згодні з відповіддю, вони пишуть її на звороті картки. Діти продовжують так мінятися ролями, поки не прочитають весь заданий текст.

Користуючись цими картками з питаннями й відповідями, учні/учениці згодом продовжують перевіряти один одного зі заданого матеріалу.

УТОЧНЮЮЧІ ЗАПИТАННЯ

Цілі застосування

Інколи під час читання тексту, у спілкуванні, обговоренні якої-небудь проблеми або ситуації люди ставлять уточнюючі питання, що допомагають зрозуміти, перевірити і підтвердити або спростувати ту інформацію, з якою вони стикаються.

Як організувати роботу

Зазвичай уточнюючі питання починаються із слів:

«Якщо я правильно зрозумів..?»;

«Ви маєте на увазі / Автор мав на увазі...?»;

«Це правильно, що..?»;

«Ви хотіли сказати..? «Чому..?»;

Запропонуйте учням поставити уточнюючі запитання до тексту, використовуючи різні форми.

1. Перефразувати сказане, якщо ви не зовсім зрозуміли співрозмовника:

«Пробачте, чи правильно я вас зрозумів, зустріч призначена на завтра?»;

«Уточніть, будь ласка, Ви мали на увазі _____ чи _____?»;

«Чи не могли б Ви висловити думку по-іншому?».

2. Попросити приклад для ілюстрації або прояснення сказаного:

«Ви стверджуєте, що економічна криза пішла на спад. Не могли б ви навести конкретні факти?»; *«Пане мер, ви говорите, що демографічна ситуація в місті покращується... У вас є статистичні дані з цього приводу?».*

3. Попросити співрозмовника повторити сказане або викласти додаткову інформацію, дані:

«Щось я не зовсім розумію вас. Поясніть ще раз, будь ласка...».

Як _____ пов'язано з _____?»

«ТОВСТІ» ТА «ТОНКІ» ЗАПИТАННЯ

Цілі застосування

Приєм дозволляє навчити учнів розрізняти «закриті» і «відкриті» запитання і стимулювати роботу над ними.

Як організувати роботу

На уроці цей метод часто застосовують на основі таблиці «Товсті і тонкі запитання» (таблиця нижче), яку учні/учениці заповнюють і озвучують одне одному з метою отримання відповідей на поставлені запитання. Перед початком роботи варто роз'яснити школярам різницю між «товстими» і «тонкими» запитаннями.

Пояснюючи різницю «товстих» і «тонких» запитань, використайте порівняння! Недарма знак питання подібний до рибальського гачка. Отже, на нього можна щось зловити. Що це може бути? Правильно — інформація. Очевидно, що на тонкий гачок — тонке запитання — може «клюнути» маленька інформація, а на товстий, великий («товсте» запитання) — можна спіймати цікаву, значну за обсягом, розширену інформацію.

Таблиця 8

«Тонкі» і «товсті» запитання

«ТОВСТІ» і «ТОНКІ» запитання дають змогу подивитись на інформацію з різних боків і досягти різних результатів	
«ТОВСТІ» ЗАПИТАННЯ	«ТОНКІ» ЗАПИТАННЯ
дають змогу отримати багато правильних відповідей, «відкриті» змушують вас думати і аналізувати часто вимагають опори на попередні знання та ваших власних висновків, власної позиції зазвичай відповідь з кількох слів, «задовга» часто починаються зі слів: <i>Як відбувалось? Чому? Що буде, якщо? Чи можливо? Чи здивувало вас?</i>	зазвичай мають лише одну відповідь, на «закриті» легко зразу знайти відповіді бо вони часто є в тексті і зазвичай мають коротку відповідь часто починаються зі слів: <i>Що? Де? Коли? Скільки? Хто?</i>

Далі для опанування методу вчитель спочатку формулює приклади запитань сам, потім — з допомогою учнів/учениць, а через один-два місяці регулярного використання таблиці для складання запитань можна передати це дітям.

Для закріплення вміння розрізняти товсті й тонкі запитання вчитель може також запропонувати школярам тестове завдання з підготовленими

ним запитаннями до будь-якого тексту. Учні/учениці мають визначити, яке це запитання, та пояснити свою думку, спираючись на запропоновані вище критерії. Це можна зробити, наприклад, організувавши роботу дітей за допомогою переліку запитань і таблиці, яку вони заповнюють на основі цього переліку таким чином.

Перевірте власне розуміння

1. Як називалась українська держава у давні часи?
2. Скільки племінних союзів входили до складу української держави у давні часи?
3. Чому, на вашу думку, княгиню Ольгу вважають однією з найвидатніших правительок України у давні часи?
4. Що могло відбутись, якби Київ не підкорився нашестю монголів?
5. Щоб ви відчували, якби були учасником/учасницею оборони Києва від військ монголів?
6. Які території були захоплені монголами?

Запитання	Тип запитання
Як називалась українська держава у давні часи?	Тонке, тому що...

На уроці для ефективної роботи варто застосовувати метод у три етапи. **I етап.** Учням/ученицям пропонується, читаючи текст (чи слухаючи розповідь та ін.), сформулювати до нього **«товсті» та «тонкі» запитання**. Діти вчать формулювати спочатку «тонкі», а потім «товсті» запитання. Спочатку можна запропонувати їм доповнювати запропоновані зразки кожного запитання усно за допомогою таблиці. Пізніше можна пропонувати учням/ученицям заповнювати таблицю самостійно, без зразків формулювань.

Наприклад, у таблиці можуть бути представлені такі запитання (їх кількість і складність залежить від віку дітей):

Таблиця 9

Таблиця «товстих» і «тонких» запитань

Товсті?	Тонкі?
У чому причина?	Хто?
Які наслідки?	Що?
У чому різниця?	Коли?
Як, яким чином?	Де?
Чому?	Чи вірно...?
У чому відмінність?	Може...?
Що буде, якщо...?	Буде...?
Що, якщо...?	Чи згодні Ви...?
Чи можливо було б?	
Чи погоджуєтесь ви? та ін.	

II етап. На цій стадії школярі можуть записувати сформульовані запитання у таблицю. Для унаочнення результатів діяльності учнів/учениць можна скласти велику таблицю на дошці, а діти можуть писати свої запитання на клейких листках (стікерах) і розміщувати їх у цій таблиці.

III етап. Далі учні/учениці можуть, об'єднавшись у пари/групи, ставити сформульовані й записані запитання одне одному та шукають відповіді на них. Потім найцікавіші запитання/відповіді варто представити класу.

Застосування методу «Товсті і тонкі питання» на уроках із дітьми різного віку має певні відмінності, що пов'язані з кількістю пропонованих питальних слів і організацією роботи із складання таблиці.

У середній ланці учні/учениці мають учитись самостійно формулювати відкриті запитання, хоча іноді відповіді на них (там де, це стосується наукових знань і уявлень) слід коригувати вчителю.

У старших класах вся робота з таблицею стає повністю самостійною роботою дітей. Завдання ж учителя — спрямовувати міркування учнів/учениць відповідно цілей уроку.

Пам'ятайте, головне навчити учнів будь-якого віку складати ТОВСТІ запитання! Одне товсте запитання набагато краще, ніж 20 тонких запитань!

Для урізноманітнення навчання і включення елемента змагальності можна провести конкурс у класі на саме цікаве чи саме складне (відкрите, проблемне) запитання. Можна також у старшій школі запропонувати запитання-переможець як тему письмової роботи, повідомлення чи доповіді.

ПИТАЛЬНІ СЛОВА

Мета застосування

Метод допомагає покращити вміння учнів/учениць ставити запитання, спираючись на питальні слова. Він буде доречним в основній частині уроку під час опрацювання нової інформації.

Як організувати роботу

На прохання вчителя учні складають у зошитах таблицю з двох колонок за формою, поданою нижче (таблиця). Під час читання чи перегляду (прослуховування) нової інформації у праву колонку вони випишують поняття, нові слова, терміни пов'язані з темою (до 10 позицій).

Після завершення первинного сприйняття інформації учні в парах уточнюють перелік записаних у правій колонці слів і заповнюють ліву колонку будь-якими питальними словами: *Що; Де; Чому; Як; Коли; Хто; Чим* тощо. Питальні слова не мають повторюватись.

Після цього учням пропонується за 5-7 хв сформулювати якомога більше запитань, складаючи по смислу слова з двох колонок. Робота може бути як індивідуальною, так і парною. Кращі запитання заслуховують.

Таблиця 10

Використовуємо питальні слова

Питальні слова	Понаття
Що	Київ
Де	Дніпро
Чому	Україна
Навіщо ...	Поляни

В основній школі учні працюють з таблицею самостійно, записуючи і закриті і найбільш цікаві відкриті запитання.

У старшій школі варто пропонувати учням формулювати тільки відкриті запитання.

Така сама робота може базуватись на запитаннях за рівнями Б.Блума.

Завданням вчителя є визначити кількість і зміст запитань, які мають сформулювати учні в залежності від завдань уроку, підготовленості учнів та наявного часу.

Учитель пропонує учням пригадати основні поняття, пов'язані з матеріалом уроку, та записати їх у праву колонку таблиці на зразок поданої нижче (таблиця).

Потім просить записати у ліву колонку різні питальні слова (не менше 8-10 різних рівнів), обираючи їх зі зразка.

Таблиця 11

Поняття і питальні слова за рівнями Блума

Питальні слова	Основні поняття
Що таке? Де? Коли? Що саме? Скільки? Які приклади відомі?	
Як передати іншими словами? Як ви розумієте? Як іншими словами пояснити?	
У яких ще ситуаціях можна застосувати? Хто може використовувати? Чим може бути корисне? Що може зашкодити?	

Які основні елементи? З чого складається? До якої групи відноситься? Які причини? Як влаштоване? Які функції? У чому схожість (відмінність)? Що спільного між? Як пов'язані? У чому зв'язок між?	
Про що говорить наявність таких елементів як-от? Який висновок можна зробити з фактів? Поясніть, чому? Що потрібно? Чому ви думаєте? Як зробити? Чому ви вважаєте?	
Добре чи погано? Які переваги або недоліки? Правильно чи помилково? Ефективно чи неефективно? Чи згодні ви, що..., чому? Чи правильно, що..., чому?	

Далі він запрошує учнів, працюючи в парах або індивідуально, сформулювати якомога більше питань, поєднуючи елементи обох колонок. На наступному етапі учні шукають відповіді на запитання, працюючи, зокрема, з підручником чи іншими джерелами знань.

На завершення найцікавіші запитання або ті, на які парам не вдалося знайти відповіді, представляють для обговорення на загальне коло.

Завершити роботу з таблицею можна обміном запитаннями і відповідями і пошуком додаткової інформації індивідуально чи в парах. Це може бути також частиною проектної діяльності на початковій стадії роботи над проектом.

ЗАПИТАЙ І ВІДГАДАЙ

Цілі застосування

Метод допомагає покращити уміння учнів ставити закриті запитання, спираючись на питальні слова, поповнювати термінологічний словник учнів. Доречний у різних частинах уроку: у *вступній* — це спосіб побудови запитань до понять, які вже відомі учням; у *підсумковій частині* — це спосіб перевірки розуміння учнями засвоєних понять уроку.

Як організувати роботу

Учитель добирає 4-5 понять, що вивчалися, виходячи з теми уроку або розділу програми, записує їх на непрозорих картках розміром із піваркушу

паперу формату А4 (на одній картці — одне поняття). Потім він об'єднує учнів у малі групи — кількість груп має відповідати кількості обраних термінів.

Далі вчитель розставляє картки з написаними на них термінами поруч з кожною групою таким чином, щоб група не могла бачити свого поняття, а іншим групам його було добре видно.

Групам пропонується протягом 2-3 хвилин скласти п'ять закритих запитань (відповіді на них можуть бути тільки «так» або «ні»), які дадуть змогу кожній групі відгадати й озвучити своє поняття. Наприклад, якщо мова йде про терміни, пов'язані з вивченням історії держави в 6 класі, розділ «Давній Єгипет», учні можуть поставити такі запитання: 1. *Це явище?* 2. *Це людина?* 3. *Чи стосується цей термін простої людини?* 4. *Чи стосується він управління державою?* 5. *Це глава держави?*

Далі вчитель організує групову взаємодію: групи обмінюються запитаннями, намагаючись відгадати своє поняття та визначити його. Група має право поставити відразу лише одне запитання, попередньо визначивши іншу групу, яка на нього відповідатиме. По черзі на запитання кожної групи відповідають всі інші групи.

БАНК ЗАПИТАНЬ

Цілі застосування

Метод сприяє покращенню вміння учнів основної і старшої школи ставити відкриті запитання як опору для дослідження, вивчення. Можна застосовувати у будь-якому класі та на будь-якому предметі. Може використовуватись у різних частинах уроку з різними цілями: у вступній — це спосіб побудови запитань до нової теми, що вивчатиметься; у підсумковій — спосіб перевірки розуміння учнями засвоєної інформації.

Як організувати роботу

«Банк запитань» є ще одним цікавим способом підтримки розвитку критичного мислення учнів старшої школи може стати створення на уроці чи кількох уроках теми спеціального банку запитань різного типу, що використовують із різною метою.

Метод рекомендований для роботи у малих групах, однак можна дати учням й індивідуальне завдання, особливо в малокомплектних класах. Дітям пропонується скласти якомога більше відкритих запитань з досліджуваної теми. Можна запропонувати різні завдання групам, можна домовитися про те, що запитання не мають бути однотипними, можна запропонувати якісь питальні слова, наприклад, слід скласти запитання, що починаються зі слів «що», «який», «навіщо», «чому» чи «що буде, якщо».

Тепер створюється загальний «банк запитань»: їх пишуть (друкують) на картках та складають в коробку. Потім учні по черзі наосліп беруть з коробки одну картку і відповідають.

Одним з різновидів методу «Банк запитань» може бути завдання «ставити дитячі запитання»⁵². Цей прийом може стати, наприклад, елементом підготовки до проекту — допоможе знайти цікаву тему. Учитель просить придумати до теми «дитячі» запитання: «Чому небо синє?», «Чому короткозорі краще бачать дрібні предмети в окулярах, лінзи яких зменшують, а не збільшують?», «Чому метал тоне, а металевий корабель — ні?» та ін.

Нарешті ще однією модифікацією методу може бути опрацювання учнями сукупності запитань високого рівня, складених школярами на основі поданих вчителем зразків. Тоді банк — сукупність формулювань, що є основою для складання учнями складних дослідницьких запитань (таблиця), вчитель може пропонувати школярам як роздавальний матеріал протягом усього навчального року або виводити їх на екран чи дошку під час їхньої самостійної роботи.

Таблиця 12

Банк запитань для дослідження теми учнями старшої школи

Запитання для осмислення	Запитання для формулювання запитань	Запитання до оцінки джерел і доказів	Запитання для аналізу причин і аргументів	Запитання щодо рішення	Запитання до висновків
Що ми досліджуємо? Чи корисно досліджувати це? Чому? Що ми під цим розуміємо?	Які запитання мені потрібно поставити? Які інші запитання можна поставити? Які запитання є найбільш корисними? Які найважливіші?	Звідки ця інформація? Хто її оприлюднив і чому? Де факти і де думки? Це об'єктивно? Це упереджено? Які інші докази будуть корисними? Які інші докази ми мусимо бачити?	Які причини названі? Які є інші причини? Якими аргументами я міг би скористатися? Які найкращі аргументи? Чи є які-небудь аргументи проти? Як думають різні люди? Чому у людей є різні погляди на це?	Хто ухвалює рішення щодо цього? Які люди чи групи? Чи не відсторонений хтось? Чому? Чи має хто-небудь найбільший вплив чи владу? Хто може отримати і хто може втратити від рішень або змін?	Чи мають висновки сенс? Чи збігаються висновки з доказами та причинами? Чи пов'язані наші результати з будь-якими іншими прикладами чи роботою, яку ми зробили?

52 Метод запропоновано О.В.Сафоновною (Росія): http://pedsovet.su/metodika/priemy/6515_formulirovanie_voprosov_na_urokah

На окремих уроках вчитель може запропонувати деяким учням або групам обрати одне чи кілька запитань, щоб зосередитись на ньому під час уроку, для того, щоб допомогти їм думати, оцінювати та рефлексувати хід дослідження теми. На ці запитання вони відповідають на поточному чи наступному уроці. Запитання можуть стати й основою ґрунтового повторення матеріалу. Учні можуть також конкретизувати кожне із запитань власними додатковими запитаннями, поглиблюючи дослідження.

ВЗАЄМНЕ НАВЧАННЯ

Цілі застосування

Цей достаньо складний метод сприяє удосконаленню вміння учнів основної та старшої школи розуміти і пояснювати текст, виокремлювати основні ідеї, знаходити деталі й визначити зв'язки між ідеями в тексті, самостійно засвоювати нову інформацію.

Як організувати роботу

Метод можна застосовувати при роботі в групах із 4 осіб. У класі може бути будь-яка кількість таких груп. Кожній четвірці знадобиться принаймні хоча б один примірник тексту з інформацією, що опрацьовуватиметься.

Вчитель пояснює учням у групах, що вони виконуватимуть завдання, застосовуючи метод кооперативного навчання, що називається «Взаємне навчання». У своїй групі вони по черзі посідатимуть роль учителя. Учень в цій ролі має виконати такі п'ять завдань:

1. Прочитати уголос абзац тексту. Читати слід повільно, чітко, виразно (розставляючи логічні наголоси).
2. Підсумувати, те, про що йшлося в цьому абзаці, тобто визначити основні положення, думки двома/трьома реченнями.
3. Прояснити складні частини тексту, все, що не дуже зрозуміло:
 - *окремі слова* (наприклад: *Там, де в тексті йдеться про «лісозахисні смуги», це означає «насадження дерев, щоб запобігти ерозії ґрунту в результаті вітрів»*);
 - *фонові знання* (наприклад: *«Верхній ґрунтовий шар — це шар родючої землі, що лежить зверху шару ґрунту, який підстилає. В ньому втримуються органічні речовини, які живлять рослини»*).
4. Поставити запитання до прочитаного. Слід сформулювати запитання, що прояснюють:
 - *Основні ідеї* (наприклад: *«Про які два типи ерозії ґрунту тут йде мова?»*);

-
- Пояснення, що стоять за певними ідеями (наприклад: *«Чому через вітер ґрунт піддається ерозії в одних місцях більше, ніж в інших?»*);
 - Висновки, що сліднують із цих ідей (наприклад: *«Згідно того, що ми прочитали, чи є тенденція до ерозії ґрунту в нашій місцевості?»*).
5. Зробити припущення, про що йтиметься далі, в якому напрямі піде далі виклад автора або про що нам необхідно дізнатись далі та пояснити, чому ви так думаєте.

Перед початком роботи учнів у групах учитель має продемонструвати зразок діяльності.

Учитель читає один абзац вголос, а потім ретельно узагальнює його, пояснюючи учням, як підсумовувати прочитане, виділити основні ідеї.

Потім він прояснює складні моменти й зазначає, що особливу увагу варто звертати на терміни і фонові знання.

Далі вчитель ставить два запитання за прочитаним уривком. Важливо звернути увагу учнів на те, якого роду питання задаються (основні ідеї, пояснення, висновки).

І, нарешті, вчитель висловлює припущення про те, про що йтиметься в тексті далі, а також пояснює, на чому засноване припущення.

На кожному етапі пояснення вчитель може попросити учнів, щоб вони спробували це самі й прокоментували те, що вони говорять. Після того, як він пояснить хід виконання завдання, він має запросити учнів у своїх групах із чотирьох (п'яти) осіб попрактикуватись у застосуванні методу «Взаємне навчання» на прикладі тексту, що у них є.

Після того, як усі пройдуть перший етап «узагальнення», вчитель пропонує учням за бажанням навести приклади узагальнень. Він відзначає, що в їхніх узагальненнях добре або допомагає їх покращити. Потім просить учнів перейти до наступного етапу й знову запрошує учнів за бажанням назвати запитання, які розбирають і коментують.

Далі вчитель надає групам можливість працювати самостійно. Якщо часу недостатньо, то після того, як учні прочитають принаймні чотири абзаци, застосовуючи цей метод, учитель може запропонувати їм дочитати текст самостійно.

МЕТОД «ШІСТЬ ЧОМУ»

Цілі застосування

Метод полягає у послідовному запитанні до партнера «Чому?», в англійській мові слово «Why?» (звідси і назва методу) на кожную репліку партнера. Звичайно, тільки 6 питаннями «Чому?» (Why?) Не завжди

можна обмежитися, тому назва стратегії «6 W» досить умовне. Але побудова такого ланцюжка питань корисно, тому що це дозволяє дізнатися про, здавалося б відомої теми, дуже багато нового, те, про що раніше ми ніколи і незамислювалися. Адже це запитання стимулює здатність учнів до синтезу.

Побудова ланцюжка запитань «Чому» дозволяє учням дізнатися з відомої теми дуже багато нового, те, про що раніше вони ніколи незамислювалися. Ці запитання стимулюють здатність учнів до синтезу.

Як організувати роботу

Метод полягає у послідовному запитанні до партнера «Чому?» на кожну репліку партнера. Звичайно, тільки 6 питаннями «Чому?» не завжди можна обмежитися, тому назва стратегії «Шість Чому» досить умовна.

Такі запитання учні ставлять одне одному. Працюючи в парах над матеріалом нової теми.

Наприклад:

- Чому потрібно ходити в школу?
- Щоб вчитися
- Чому потрібно вчитися?
- Щоб бути грамотним
- Чому потрібно бути грамотним?
- Щоб багатознати.
- Чому потрібно багато знати?
- Щоб отримати хорошу роботу.
- Чому потрібна хороша робота?
- Щоб багато заробляти.

ТЕХНІКА ФОРМУЛЮВАННЯ ЗАПИТАНЬ (QUESTION FORMULATION TECHNIQUE (QFT))

Цілі застосування

У цього методу цікава історія. У 1990-х роках педагоги Ден Ротштейн та Луз Сантана (США) намагалися спонукати батьків із низькими статками більше спілкуватися з учителями, які навчали їхніх дітей. Коли вони запитали батьків, чому вони не беруть участь в обговоренні шкільних справ власних дітей, то багато хто з них говорив, що вони відчувають страх перед співбесідою з учителем, тому що не знають, про що можна запитати.

Один із простих розв'язків цієї проблеми — це надати батьками перелік запитань, які слід ставити вчителям чи шкільним адміністраторам під час навчання їхньої дитини, утім Д. Ротштейн і Л. Сантана зрозуміли, що підтримка батьків у розробці їхніх власних запитань є набагато

ефективнішою та буде довгостроковим сильним способом розв'язку проблеми. Так і виник метод QFT — техніка, структурований спосіб формулювання запитань.⁵³

У навчанні історії мета методу — допомогти учням генерувати запитання, класифікувати їх і міркувати про те, як різні типи запитань уможливають опрацювання інформації різного типу. Його варто застосувати на початку вивчення нової теми або як пусковий механізм учнівського проєкту, коли навчаємо учнів визначати теми і планувати дослідження.

Варто застосовувати в старших класах, особливо при поглибленому вивченні предметів чи в класах з малою наповнюваністю учнів (до 20-25 осіб).

Як організувати роботу

Діяльність учнів організують за чітким алгоритмом у шість етапів:

1. Визначення фокусу запитань
2. Постановка запитань
3. Покращення запитань
4. Вибір пріоритетних запитань
5. Планування подальших кроків
6. Рефлексія

На **першому етапі** вчитель пропонує учням фокус майбутніх запитань — стимул, трамплін, який вони використовуватимуть для формулювання (генерації) запитань. Фокус — це тема, зображення, фраза або ситуація, твердження (поняття) теми, що досліджуватиметься учнями. Ефективний фокус має бути чітким, «провокувати» та стимулювати мислення. Він не повинен подаватись у формі запитання.

На **другому етапі** учні індивідуально (або в малих групах) мають поставити до «фокусу» якнайбільше запитань. Тут першим кроком є знайомство учнів з правилами і осмислення потенційних викликів, пов'язаних із ними. Правила такі:

- Ставте якомога більше запитань
- Не зупиняйтесь, щоб обговорювати, оцінювати чи відповідати на запитання
- Записуйте кожне запитання саме так, як воно виникло, пролунало
- Змінійте будь-які твердження на запитання

Ці правила можуть бути складними для учнів як нові чи незвичні для них. Тож учителю слід попросити учнів подумати про правила та обговорити одне з наведених положень: *Що може бути складно щодо дотримання правил формування питань? Якого правила може бути*

53 Більше про це шукайте за адресою <https://www.kqed.org/mindshift/51186/how-helping-students-to-ask-better-questions-can-transform-classrooms>

найважче дотримуватися? (вчителю не варто розповідати учням про складності чи цінність правил).

Далі учні, використовуючи фокус, формулюють стільки запитань, скільки зможуть, щодо теми, фрази, зображення, ситуації тощо. Варто попросити їх нумерувати запитання. Тут учні можуть мислити вільно, не опікуючись якістю запитань, які вони ставлять.

Третій етап — покращення запитань. Після того, учні складуть перелік запитань, наступним кроком буде вивчення двох різних типів запитань, які можуть бути в їхніх переліках:

закриті запитання — ті, на які можна відповісти «так» чи «ні» або одним словом;

відкриті запитання — ті, які потребують пояснення. Учителю пропонує учням переглянути складений ними перелік і позначити закриті запитання літерою «З», а відкриті — «В».

Далі він просить учнів подумати і назвати переваги та недоліки стосовно кожного запитання, заповнюючи таблицю (таблиця 7). Це допоможе учням з'ясувати цінність обох типів запитань.

Таблиця 13

Слабкі і сильні сторони закритих і відкритих запитань

Закриті запитання: відповідь, на які є короткою або «Так» чи «Ні»

Переваги, можливості	Недоліки, обмеження
-----------------------------	----------------------------

Відкриті запитання: вимагають пояснення і розгорнутої відповіді, на них неможливо відповісти коротко або «Так» чи «Ні»

Переваги, можливості	Недоліки, обмеження
-----------------------------	----------------------------

На завершення цього етапу вчитель просить учнів змінити хоча б два запитання з їхнього переліку на запитання іншого типу: з відкритих зробити закриті, із закритих — відкриті. Це допомагає учням навчитись редагувати свої запитання відповідно до цілей.

Четвертий етап — визначення пріоритетних питань — повертає учнів до цілей і завдань вивчення теми. Кількість пріоритетних запитань вчитель визначає залежно від теми, що вивчається (зазвичай 3-4 для кожної групи). Він просить учнів для полегшення роботи з матеріалом зменшити кількість запитань, обравши зі складених ними переліків за якимись ознаками, наприклад, такі запитання:

- найважливіші у цій проблемі;
- ті, до яких вони хотіли б звернутися першими;

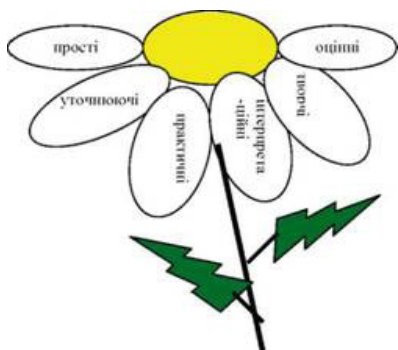
- ті, які б вони хотіли детальніше дослідити;
- ті, на які можна відповідати, коли читатимете текст на уроці;
- ті, що допоможуть розв'язати проблему.

Після вибору пріоритетних питань наступним кроком є представлення на загальне коло обґрунтування вибору. Далі учні мають визначити послідовність, в якій будуть досліджуватись/використовуватись ці запитання.

На наступному **п'ятому етапі** слід обговорити з учнями подальші кроки із опрацювання запитань, зазначивши, що тепер вони (запитання) перетворюються на інструкцію до дії. Вчитель запитує: *Як будуть (можуть бути) використовуватися запитання?* Наприклад, вони можуть використовуватись як запитання для проведення досліджень, розробки проекту тощо. Дуже важливо спланувати наступну діяльність, спираючись на визначені учнями запитання.

Останнім **шостим етапом** є рефлексія, що надає учням можливість подумати над роботою, яку виконали: чого дізналися і як це можна застосовувати.

РОМАШКА ЗАПИТАНЬ



Цілі застосування

Мета методу — навчити учнів усвідомленого та цілеспрямованого формулювання запитань різного типу. Метод доречно застосовувати в основній частині уроку, коли учні формулюють запитання, а потім шукають на них відповіді, використовуючи матеріал підручника чи інші джерела інформації.

«Ромашка» складається з шести пелюсток, на кожному із яких — певний тип запитання:

1. Знаннєві запитання — це запитання, відповідаючи на які слід назвати факти, згадати і відтворити певну інформацію: *Що? Коли? Де? Як?*
2. Уточнювальні запитання (на розуміння) — такі запитання зазвичай починаються зі слів: *Тобто ти кажеш, що...? Якщо я правильно зрозумів, то...? Я можу помилятися, утім ви сказали про...?* Мета цих запитань — надання зворотного зв'язку стосовно того, що щойно сказано іншою особою або прочитано в тексті.
3. Практичні запитання спрямовані на встановлення взаємозв'язку між теорією й практикою: *Як можна застосувати...? Що можна зробити з...? Де в житті ви можете спостерігати...? Як би ви були на місці героя оповідання/фігуранта справи?*

-
-
4. Інтерпретаційні (що синтезують) запитання зазвичай починаються з питального слова *Чому?* й спрямовані на встановлення причино-наслідкових зв'язків. Слід звернути увагу на те, що якщо відповідь на це запитання відома, воно з інтерпретаційного стає знаннявим. Цей тип запитання спряцьовує за умови, що у відповіді присутній елемент самостійності.
 5. Оцінювальні запитання призначені для з'ясування критеріїв оцінки тих чи інших подій, явищ, фактів: *Чому щось добре, а щось погано? Чим одне відрізняється від іншого? Як ви ставитеся до вчинку головного героя?* і т.д.
 6. Творчі запитання найчастіше містять елементи умовності, припущення, прогнозу: *Що змінилося б...? Що буде, якщо...? Як, на вашу думку, розвиватиметься сюжет в оповіданні після...?*

Як організувати роботу

Підготуйте «Ромашку» з кількістю пелюсток відповідно до кількості учнів/пар/груп, які формулюватимуть запитання.

Запропонуйте учням/ученицям обрати одну з пелюсток та сформулювати кілька запитань того типу, який вказаний на пелюстці, до тексту (теми), з яким вони працюють на уроці.

Організуйте обмін запитаннями/відповідями між парами чи групами. Можна скласти загальний список запитань, на які учні мають знайти відповіді індивідуально або у співпраці з іншими.

МОЗКОВИЙ ШТУРМ

Цілі застосування

Метод сприяє навчанню учнів/учениць висловлювати гіпотези стосовно розв'язання конкретної проблеми або теми, сприймати думку іншої людини, порівнювати та оцінювати власні думки з думками інших. У вступній частині уроку він дозволяє зібрати якомога більше ідей щодо наявних у них знань, які стануть у нагоді під час вивчення нової теми від усіх учнів протягом обмеженого часу.

Він може бути також мотивуючою «зав'язкою» уроку, переходом чи місточком між відомим учням та новим. У такому випадку відкрите запитання може бути сформульоване таким чином, щоб спрямувати міркування учнів/учениць у відповідному напрямі.

Як організувати роботу

Після постановки відкритого запитання, з якого учні/учениці будуть висловлюватись (його краще записати на дошці) запропонуйте всім висловити ідеї, коментарі, навести фрази чи слова, пов'язані з цим запитанням.

Коли учні/учениці висловлюють ідеї, записуйте всі пропозиції на дошці чи на великому аркуші паперу в порядку їх виголошення без зауважень, коментарів чи запитань.

Звертайте увагу на такі моменти.

1. Під час «висування ідей» не можна пропускати жодної. Якщо судити про ідеї й оцінювати їх під час висловлювання, учні зосередяться на відстоюванні своїх ідей, а не на спробах запропонувати нові і більш досконалі.
2. Необхідно заохочувати всіх до висування якомога більшої кількості ідей. Варто підтримувати й фіксувати навіть фантастичні ідеї. (Якщо під час мозкового штурму не вдається одержати багато ідей, це може пояснюватися тим, що учасники піддають свої ідеї цензурі — двічі подумують, перед тим, як висловитись).
3. Кількість ідей заохочується, адже кількість часто породжує якість. В умовах висування великої кількості ідей учасники штурму мають можливість пофантазувати.
4. Спонукайте всіх розвивати або змінювати ідеї інших. Об'єднання або зміна раніше висунутих ідей часто веде до висунення нових, що перевершують первинні.

У класі можна вивісити такий плакат:

А. Кажіть усе, що спаде вам на думку.

Б. Не обговорюйте і не критикуйте висловлювання інших.

В. Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким іншим.

Г. Розширення запропонованої ідеї заохочується.

На закінчення обговоріть з учнями/ученицями (узагальніть, систематизуйте) й оцініть запропоновані ідеї. Кількість часу на висування ідей не може бути меншою, ніж 5 і більшою, ніж 10 хвилин.

Які методи дозволяють організувати обговорення та дискусію на уроці історії

У сучасному навчанні важливе місце приділяється обговоренню у загальному колі та дискусії. Ці методи засновані на організації вчителем аналітичного діалогу учнів або учнів і вчителя з відкритого питання, проблеми, коли існує розбіжність думок. Зазвичай дискусія починається з запитання або твердження, висловленого ким-небудь з учнів або вчителем. У наступному обговоренні наводяться аргументи, думки й виражаються різні точки зору. Таким чином, це завжди інтерактивна взаємодія, а аналітичний діалог передбачає вислуховування ідей, висловлюваних співрозмовниками, і реагування на них.

Сучасна дидактика визнає більшу освітню й розвиваючу цінність дискусій. Вони вчать глибокого розуміння проблеми, самостійного формулюванню позиції, оперування аргументами, критичного мислення,

сприяють розвитку власних переконань і формуванню власного погляду на світ. У цілому, у світовій педагогіці дискусія оцінюється як достатньо ефективний метод навчання. Наприклад, дослідження американських вчених довели, що під час дискусії запам'ятовується більше 70% навчального матеріалу, що вдвічі більше, ніж під час перегляду фільму та у 8 разів більше, ніж при слуханні лекції.

Якщо одним з найважливіших завдань навчання є формування громадянської компетентності учнів, то як молодих громадян їх необхідно підготувати до зіткнення з різноманітними суспільними проблемами, в яких різні суспільні групи мають різні інтереси. Громадяни демократичного суспільства повинні вміти обговорювати природу суспільного блага й шляхи його досягнення. Тому уроки особливо зі суспільних предметів мають стати лабораторіями, де учні могли б учитися демократичних процедур, насамперед цивілізованій дискусії.

Нарешті, беручи участь у дискусіях учні розвивають навички міжособистісного спілкування, як-от: уміння слухати, співпереживати, переконувати, співпрацювати з іншими членами групи. Добре організовані дискусії також розвивають терпимість до різноманітних точок зору.

Водночас, оцінюючи дискусію як метод навчання, потрібно враховувати й те, що вона поступається системному викладу матеріалу вчителем за ефективністю подання інформації, проте дозволяє учням творчо осмислити матеріал, сформувати ціннісні орієнтації і ставлення, міцно його запам'ятати.

ОБГОВОРЕННЯ ПИТАННЯ У ЗАГАЛЬНОМУ КОЛІ

Цілі застосування

Метод дозволяє здійснити перехід до нового матеріалу, а отже мотивувати учнів, прояснити певні положення, привернути увагу учнів до відомих положень, ідей, понять у навчальному матеріалі.

Як організувати роботу

Поставте учням відкрите запитання. Воно має бути зрозуміло для всіх до початку обговорення. Запропонували метод уперше, поясніть учням/ученицям, що в обговоренні має взяти участь якомога більше людей.

Учні і учениці висловлюються за бажанням. Обговорення триває доки є бажання висловитись. Вчитель бере слово (якщо вважає за потрібне) наприкінці обговорення. Він може висловити свою думку чи підсумувати висловлювання учнів.

Вчитель має заохочувати всіх до рівної участі. Ключем до ефективності обговорення великою групою є те, як вчитель ставить запитання.

Уникайте закритих запитань, тобто таких, на які можна відповісти коротко («так» або «ні»). Вживайте відкриті запитання, які починаються з «як», «чому», «який» або інші запитання, що потребують від учнів високого рівня мислення. Заохочуйте всіх учнів та учениць до висловлення своїх ідей.

Те, як вчитель реагує на запитання та коментарі, є вирішальним у створенні навчальної атмосфери. Демонструйте повагу до всіх, дякуючи кожному/кожній за запитання та висловлювання. Це стимулюватиме присутніх продовжувати ділитися цінною інформацією, яку в іншому випадку вони відкинули б як нудну, нетипову, недоцільну та зайву.

Не дозволяйте будь-кому домінувати під час обговорення. Обмежити це можна, сказавши: «А тепер давайте послухаємо, що скаже хтось інший або інша, або «я би хотіла (хотів), щоб усі мали можливість сказати своє слово».

Не слід забувати, що велика кількість загальнокласних обговорень втомлює. Зловживання цією методикою призводить до втоми і нудьгування.

ПРЕС (PRES, МППО)

Цілі застосування

Метод ПРЕС використовується при обговоренні дискусійних питань та при проведенні вправ, в яких потрібно зайняти й чітко аргументувати визначену позицію з проблеми, що обговорюється. Метод учить учнів виробляти й формулювати аргументи, висловлювати думки з дискусійного питання у виразній і стислій формі.

Як організувати роботу

1. Роздайте матеріали, в яких зазначені чотири етапи методу ПРЕС:
 - a. *висловіть свою думку, поясніть, в чому полягає ваша точка зору (починаючи зі слів ...я вважаю, що...*
 - b. *наведіть причину появи цієї думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починайте зі слів...тому, що...)*
 - c. *наведіть приклади, додаткові доводи на підтримку вашої позиції, наведіть факти, які демонструють ваші докази (... наприклад...)*
 - d. *узагальніть свою думку (зробіть висновок, починаючи словами: Отже,...таким чином...)*
2. Поясніть механізм етапів ПРЕС-методу і дайте відповідь на можливі запитання учнів. Наведіть приклад до кожного з етапів.
3. Запропонуйте бажаючим спробувати застосувати цей метод до будь-якої проблеми на їхній вибір.

-
4. Перевірте, чи розуміють учні механізм застосування методу. Етапи можна адаптувати, пропонуючи учням наводити декілька варіантів своїх думок або прикладів.
 5. Коли формула буде зрозуміла всім учням, запропонуйте їм спробувати.. Застосовуйте метод «Прес» на всіх уроках, де потрібна аргументація учнями своєї думки.

АКВАРІУМ

Цілі застосування

Метод є різновидом обговорення (дискусії), поєднаного з кооперативним навчанням. Ефективний для розвитку в учнів навичок спілкування в малій групі, вдосконалення вміння висувати ідеї, дискутувати та аргументувати свою думку на етапі осмислення нового матеріалу. Може бути запропонований за умови, що учні/учениці вже мають сформовані навички групової роботи.

Застосовується в основній частині уроку. «Акваріумом» можна також підбити підсумки уроку.

Як організувати роботу

Вчитель пропонує учням/ученицям подумати над записаним на дошці/аркуші паперу відкритим (таким, що передбачає кілька рівнозначних варіантів відповідей) або спірним запитанням (передбачає протилежні думки) та протягом 1-3 хв. сформулювати щодо нього власну позицію усно або письмово.

Далі вчитель формує групу з 4-6 осіб (на добровільній основі чи за жеребом), яка посідає місце у центрі класного приміщення (чи попереду інших столів, щоб бути у центрі уваги), утворюючи невеличке коло. Ця група вголос обговорюватиме визначене запитання/проблему. Учні «зовнішнього» кола (всі решта) виступатимуть у ролі спостерігачів і не братимуть участі в обговоренні (вони знаходяться ніби за «склом акваріуму» і на них поширюється режим мовчання).

За 7-10 хв. (час залежить від віку учнів) ця група:

1. має розподілити ролі в групі;
2. обговорити запитання, де при обговоренні відкритого запитанні кожний учасник висуває ідеї, спірного — аргументи щодо своєї позиції.

Учасникам «зовнішнього» кола вчитель пропонує у ході дискусії оцінювати обґрунтованість (доцільність, влучність) висунутих ідей або силу поданих аргументів, фіксуючи це усно або письмово. Інколи перед групою в центрі можна поставити завдання дійти консенсусу щодо проблеми, яку обговорюють.

По витіканню відведеного для дискусії часу можна запитати у членів групи:

– Чи вдалося вам провести ефективну дискусію? Чому?

Потім обговорити з учнями «зовнішнього» кола такі запитання:

– Які ідеї видаються вам найцікавішими? Чому? Які ідеї ви ще можете додати? (якщо питання було відкритим)

– Який з аргументів ви вважаєте найпереконливішим? Чому? Яким міг би бути ваш аргумент?(якщо питання було спірним)

На таку бесіду відводять не більше 10 хв.

Потім залежно від завдань уроку та наявності часу місце в «акваріумі» може зайняти інша група й обговорити наступне (або ж те саме) запитання.

Наприкінці вчитель має обговорити з учнями хід групової роботи, рівень володіння навичками обговорення/дискусії у малих групах, звернути увагу на необхідність і напрямки подальшого вдосконалення таких навичок.

РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОБЛЕМ

Цілі застосування

Дає можливість навчити учнів самостійно розв'язувати проблеми та приймати колективне рішення.

Як організувати роботу

1. Приготуйте для учнів проблемне завдання, проблемну ситуацію.
2. Ознайомте їх із ситуацією та визначте суть проблеми.
3. Запитайте в учнів, чи розуміють вони суть проблеми. Попросіть їх описати її.
4. Об'єднайте учнів у групи, в яких вони могли б обговорити проблему, перш ніж перейти до пошуків шляхів її вирішення.
5. Запитайте в учнів: чи справді вони хочуть розв'язувати цю проблему? Чи є проблема важливою, чи необхідно розв'язати її? Запитайте, чи зацікавлені сторони конфлікту в його розв'язанні.
6. Методом «мозкового штурму» учні визначають якнайбільше шляхів вирішення проблеми або можливих варіантів. На цьому етапі жодне рішення або варіант не відкидаються і не коментуються. Необхідно генерувати велику кількість ідей.
7. Разом з учнями, проаналізуйте, поясніть та об'єднайте ідеї.
8. Обговоріть можливі позитивні та негативні наслідки кожної ідеї.
9. Виберіть найкращий варіант і дійдіть згоди щодо його використання для вирішення проблеми (можна шляхом голосування).

-
-
10. Виберіть другий і третій варіанти як резервні на випадок, якщо перше рішення виявиться неефективним. Досягніть згоди щодо випробування варіантів.

Етапи вирішення проблеми:

- a. З'ясуйте суть проблеми.
- b. З'ясуйте важливість проблеми.
- c. Обміркуйте всі можливі варіанти вирішення.
- d. Проаналізуйте можливі наслідки кожного варіанту.
- e. Виберіть можливий варіант вирішення, який здається вам оптимальним.
- f. Якщо перший варіант рішення виявився неефективним, спробуйте інший і розпочніть все спочатку.

ДЕРЕВО РІШЕНЬ

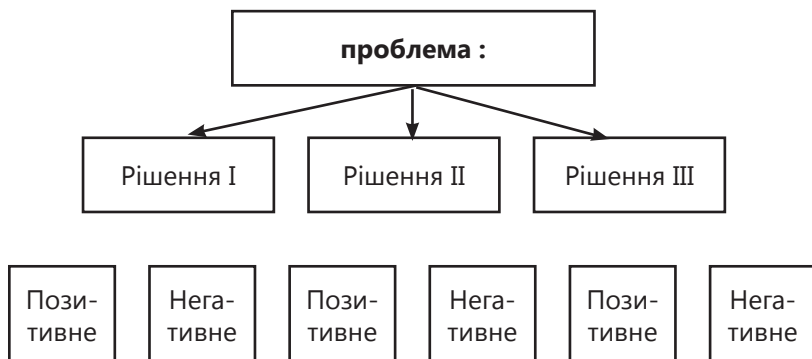
Цілі застосування

Цей метод існує як варіант попереднього. «Дерево рішень» допомагає дітям проаналізувати та краще зрозуміти механізми прийняття складних рішень.

Як організувати роботу

1. Виберіть проблему, що не має однозначного рішення. Вона може бути викладена у формі історії, судової справи, ситуації з життя, епізоду літературного твору.
2. Запропонуйте учням необхідну для розв'язання проблеми інформацію для домашнього читання.
3. Підготуйте на дошці, чи роздайте кожному учневі зразок «дерева рішень»:
4. Сформулюйте проблему для рішення, визначте суть проблеми і запишіть на дошці, заповнюючи схему.
5. Дайте необхідну додаткову інформацію по проблемі (чи час для її пошуку, перегляду, якщо це було домашнє завдання).
6. Запитайте в учнів, чи дійсно хочуть розв'язати проблему люди, які мають до неї відношення? Якщо проблема є важливою і актуальною, процес може продовжуватись. Попросіть пояснити, чому сторони прагнуть до розв'язання проблеми.
7. Шляхи й варіанти вирішення проблеми можна визначити шляхом проведення мозкового штурму. На цьому етапі ні один із варіантів не може бути неправильним. Важливо набрати якомога більше ідей.
8. Обговоріть кожен із варіантів рішення. Що позитивного чи негативного для кожної зі сторін він містить? Таким чином можна відхилити частину ідей і залишити 3-4.
9. Об'єднайте учнів у малі групи і запропонуйте кожній заповнити схему. Група повинна шляхом обговорення прийти до одного варіанту рішення. Якщо єдності немає можна застосувати голосування.

10. Кожна група пропонує своє рішення. Проведіть обговорення. Можна провести голосування всього класу для вибору одного з варіантів.



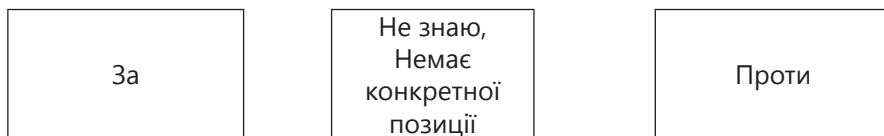
ЗАЙМИ ПОЗИЦІЮ

Цілі застосування

Цей метод, корисний на початку роботи з дискусійними питаннями та проблемами. Його можна використовувати на початку уроку, для демонстрації розмаїття поглядів на проблему, що вивчатиметься. Слід використовувати дві протилежні думки, які не мають одної (правильної) відповіді.

Як організувати роботу

1. Запропонуйте учням дискусійне питання і попросіть їх визначити власну позицію щодо цього питання.
2. Розмістіть плакати в протилежних кінцях кімнати. На одному з них написано «згідний (згідна)», на іншому — «не згідний (не згідна)». (Варіанти: на плакатах можуть бути викладені полярні позиції щодо проблеми. Або ви можете запропонувати три позиції:



3. Вивісьте правила проведення вправи й обговоріть їх
4. Попросіть учасників стати біля відповідного плакату, в залежності від їхньої думки щодо обговорюваної проблеми, «проголосувати ногами».
5. Виберіть декількох учасників і попросіть їх обґрунтувати свою позицію або запропонуйте всім, хто розподіляє одну і ту саму точку зору обговоріть її і виробіть спільні аргументи на її захист.

-
-
- Після викладу різних точок зору запитайте, чи не змінив хто-небудь з учасників своєї думки і чи не хоче перейти до іншого плакату. Запропонуйте учням перейти і обґрунтувати причини свого переходу.
 - Попросіть учасників назвати найбільш переконливі аргументи своєї та протилежної сторони.

НЕПЕРЕРВНА ШКАЛА ДУМОК (КОНТИНУУМ, НЕСКІНЧЕННИЙ ЛАНЦЮЖОК)

Цілі застосування

Одна з форм обговорення дискусійних питань, метою якої є розвиток в учнів навичок прийняття особистого рішення та удосконалення вміння аргументувати свою думку. Розглядаючи полярні точки зору з проблеми, що дискутується, учні:

- Знайомляться з альтернативними позиціями, поглядами;
- Прогнозують, які наслідки буде мати та чи інша точка зору для окремих людей чи політичних рішень.
- Учаться на практиці відстоювати свою позицію.
- Учаться вислуховувати думки інших.
- Отримують додаткові знання з теми, що вивчається.

Як організувати роботу

Варіант 1

- Вибирається дискусійна проблема, яка повинна передбачати наявність обґрунтованих, діаметрально протилежних точок зору.
- Учитель характеризує полярні точки зору. Кожна розглядається досить детально, ґрунтовно.
- У протилежних кінцях класу мають бути плакати з альтернативними думками.
- Він дає учням час обдумати та аргументувати свою позицію.
- Якщо місця в класі досить, вчитель пропонує учням оприлюднити свою точку зору і зайняти місце в ланцюгу в залежності від своїх поглядів.
- Далі він просить учнів пояснити, чому вони зайняли саме це місце. Учні можуть пояснювати причину, але не аргументувати.
- Далі організується оцінка протилежних точок зору. Для того щоб переконатись, що учні уважно слухають один одного, слід попросити їх навести аргументи, які хоч і суперечать їх поглядам, але являються деякою мірою обґрунтованими, примушують їх замислитись і, можливо, переоцінити свою позицію.

На завершення вчитель запрошує учнів до обговорення наслідків різних точок зору.

Варіант 2

-
1. Вибирається дискусійне питання, яке повинно передбачати наявність обґрунтованих, діаметрально протилежних точок зору.
 2. Учитель характеризує полярні точки зору. Кожна розглядається досить детально, ґрунтовно.
 3. Вчитель пропонує учням у письмовому вигляді аргументувати свою точку зору. Це — обмежена в часі індивідуальна робота учнів.
 4. Якщо бракує часу й місця в класі, можна не пропонувати всім учням утворювати єдиний ланцюг. Поки учні письмово аргументують свою позицію, вчитель на дошці проводить неперервну пряму лінію, розташувавши альтернативні точки зору на різних кінцях.
 5. Позицію кожного можна відмітити на дошці схематично, прослухавши аргументи, чи прикріпити на дошці листки з висловленою письмово точкою зору кожного.
 6. Учитель вибірково зачитує аргументи учнів, що дотримуються протилежних точок зору.
 7. Оцінка протилежних точок зору. Учні можуть змінити свою позицію і знову відмітити своє місце в ланцюгу.

На завершення вчитель запрошує учнів до обговорення наслідків різних точок зору.

ДИСКУСІЯ

Цілі застосування

Дискусія — це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона є важливим засобом пізнавальної діяльності, сприяє розвитку критичного мислення учнів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. Навчитися посідати певну позицію й захищати її аргументами є найважливішою навичкою життя в демократичному суспільстві. Вчитися знаходити й викладати аргументи проти вашого власного переконання є важливим кроком на шляху до вдумливого розгляду будь-якої проблеми й прийняття зваженого продуманого рішення з розумінням суті справи. Використовуючи метод «**дискусія**» учні одержують підтримку групи, коли вони практикуються у цих навичках критичного мислення

Як організувати роботу

1. *Планування дискусії*
 - a. Вчитель має обрати тему для дискусії. Вона має бути сформульована проблемно, щоб підходи до її висвітлення були різновекторними.
 - b. Дуже важливим елементом дискусії є план. Він може пропонуватись учасникам заздалегідь, напередодні дискусії. Учні, маючи такий план, можуть підготуватись до обговорення: попрацювати з літературою, довідниками, підготувати собі нотатки тощо.

-
-
- c. Можна практикувати складання плану дискусії за відомою заздалегідь темою безпосередньо на початку обговорення. У такому випадку викладачеві доцільно залучити до складання плану самих учнів.
 - d. Вчитель має підготувати матеріал, який учні повинні будуть прочитати вдома. У матеріалі мають бути представлені всі точки зору.
 - e. На допомогу учням вчитель може скласти список запитань, які допоможуть йому спрямовувати обговорення та привертати увагу класу до проблеми.
 - f. Для того щоб дискусія була відвертою, необхідно створити в класі атмосферу довіри та взаємоповаги. Тому в класі бажано виробити правила культури ведення дискусії.
2. *Хід дискусії*
- a. На початку варто обговорити з учнями основні правила участі в дискусії.
 - b. У процесі дискусії вчитель може робити помітки, які дозволять йому триматися в рамках обговорюваної проблеми.
 - c. Сам вчитель має користуватись жестами та мімікою, які допомагають підтримувати хід дискусії, не перериваючи її.
 - d. Вчитель має уважно слухати учнів, слідкувати за ходом обговорення, настроєм, не давати відхилитись від теми.
 - e. Не можна дозволяти обговоренню перетворитись в гарячу суперечку, але й не можна гасити всі прояви емоцій. Вчитель має ставити конкретні запитання, щоб перевести обговорення в мирне русло, й абстрактні, щоб остудити запал.
 - f. Якщо дискусія вщухає варто змінити формулювання проблем, що обговорюються, або застосуйте інший прийом поживлення думок,.
 - g. Щоб завершити обговорення можна запитати, наприклад: «Ніхто не хоче ще щось додати на завершення?»
 - h. Варто виділити досить часу для заключної частини і попросити самих учнів підвести підсумки за такою схемою:
 - Які найбільш переконливі аргументи обох сторін? Перерахуйте їх.
 - Якщо під час обговорення виникли додаткові запитання, де можна отримати інформацію?

Форми дискусії на уроках історії можуть бути різними:

1. *Круглий стіл* — обговорення дискусійного питання невеликою (не більше 5 учнів) групою, члени якої обговорюють певне питання, спілкуючись як один з одним, так і з іншими учнями класу, які складають аудиторію, де проходить «круглий стіл».
2. *Засідання експертної групи* (чи петельна дискусія) передбачає обмін думками в групі з 4 — 6 учнів із заздалегідь призначеним головою. Відбувається в два етапи: 1) обговорення обраної проблеми усіма учасниками групи; 2) виклад позиції групи у вигляді невеликих (1-2 хв.) виступів представників кожної групи перед усім класом. Обговорення цієї позиції з класом не передбачається.

-
3. *Форум* — вид дискусії подібний до засідань експертних груп, але на другому етапі відбувається обговорення позицій груп — обмін думками з аудиторією (класом).
 4. *Симпозіум* виглядає як обговорення думок окремих груп у вигляді виступів із заздалегідь (вдома) підготовленими повідомленнями щодо дискусійного питання, які відбивають їх точку зору, після чого промовці відповідають на запитання класу.
 5. *Концентричні круги* на початковій фазі схожі на «круглий стіл», але спілкування членів малої групи з аудиторією здійснюється шляхом обміну позиціями: мала група стає аудиторією (вони слухають виступи), а аудиторія перетворюється на групу тих, хто дискутують, висловлюються. Після цього члени малої групи оцінюють позиції учасників дискусії.
 6. «6 x 6 x 6» — передбачають одночасне обговорення шістьма групами з шести учнів певної проблеми упродовж 6 хвилин. Потім вчитель створює шість нових груп так, щоб в кожній з них знаходився учень, який працював в попередньому дискусійному гурті.

ОЦІНЮВАЛЬНА ДИСКУСІЯ

Цілі застосування

Один із найбільш складних способів обговорення дискусійних проблем. Оцінювану дискусію можна використовувати лише тоді, коли учні навчилися працювати в групах, то засвоїли технології вирішення проблем. Метою такого виду дискусії є не стільки прояснення позицій сторін, скільки вдосконалення навичок дискутування. Підготовчий етап такий само як і для інших видів дискусії.

Як організувати роботу

1. Необхідно об'єднати учнів у групи по 8-10 учнів у кожній.
2. Одна з груп розташовується в центрі аудиторії, а решта учнів разом із учителем розміщується довкола них. Вони є спостерігачами а також мають оцінювати дискусію. За кожним з них вчитель «закріплює» одного з учасників дискусії, якого вони будуть оцінювати.
3. За тривалістю дискусія може бути від 8 до 20 хвилин, в залежності від теми.
4. У своїй роботі учасники користуються планом, аби не ухилитись від обраної теми.
5. Перехід в обговоренні від одного пункту плану до іншого має бути переконливим та аргументованим. Учитель може навести приклад такого переходу і продемонструвати його учням.
6. Тільки при відсутності бажаних щось додати, по суті до сказаного, можна переходити до наступного пункту плану дискусії.
7. Учитель має керувати процесом обговорення та заохочувати учасників до творчої дискусії.

8. По ходу дискусії викладач та спостерігачі записують у спеціально підготовлену таблицю з прізвищами учасників заохочувальні бали. Вони надаються за чітке дотримання теми, правил дискутування, за цікаву і вчасно подану інформацію, за вдале залучення до участі в дискусії інших членів групи.
9. Окремим учасникам можуть бути записані і штрафні бали. Вони нараховуються за перебивання виступу свого товариша, за відхилення від теми обговорення, за намагання говорити лише самому і не слухати інших і т.п.
10. В ході дискусії вчитель та спостерігачі оцінюють роботу кожного з учасників дискусії, використовуючи як заохочувальні так і штрафні бали.
11. У процесі підготовки вчитель заготовляє на кожную групу листок оцінювання роботи її учасників. Кожен із спостерігачів отримує листок індивідуального оцінювання свого учасника дискусії. В них записується вид діяльності, за який можна давати заохочувальні та штрафні бали. Він може бути представлений у вигляді таблиці.

№п/п	Вид діяльності	Кількість балів	Прізвище
1.	Визначення позиції учасника в дискусії	+ 2 бали	
2.	Формування сутнісного зауваження	+ 1 бал	
3.	Використання аргументів та джерел інформації	+ 2 бали	
4.	Залучення до дискусії інших учасників	+ 1 бал	
5.	Наведення уточнюючих питань з метою подальшого розвитку дискусії	+ 1 бал	
6.	Виявлення протиріччя в аналізі явища	+ 2 бали	
7.	Пасивність в дискусії	- 1 бал	
8.	Перебивання інших учасників	- 1 бал	
9.	Намагання говорити тільки самому	- 1 бал	
10.	Приниження інших учасників	- 1 бал	
11.	Загальна кількість балів	=	

12. До цього листка з правого поля дописуються прізвища всіх учасників підгрупи і у відповідності з їх, роботою робиться позначка «+» або «-». В кінці дискусії викладач підраховує кількість балів та виставляє оцінку кожному учаснику. Оцінка «6» ставиться в межах набраних 3 балів; оцінка «8» ставиться при набраних 4 — 6 балів; оцінка «11» ставиться при набраних 7 — 9 балів. Для оцінювання кожного учасника залучаються також спостерігачі з числа учнів.

-
13. Слід зазначити, що кількість оцінювальних пунктів у таблиці може бути більшою або меншою у порівнянні з нашим варіантом. За іншим принципом можна скласти і шкалу оцінок.
 14. Оцінювальну дискусію можна порівняти з «зборами друзів». На таких зустрічах здійснюється обмін думками та інформацією. В підгрупах ніхто не тисне, не домінує і не здійснює авторитарного контролю за обговоренням аби через декілька хвилин висловити «єдиний правильний» погляд на ту чи іншу проблему. Учасники дискусії в малих групах дуже швидко обмінюються інформацією, думками, втягують один одного у творчий процес обговорення.

Переваги оцінювальних дискусій:

- a. вони відтворюють стратегію навчання з позицій розвитку демократичного суспільства, демонструють відхід від авторитарної педагогіки;
- b. формують відповідальність в учнів за процес навчання;
- c. методика проведення оцінювальної дискусії розширює творчі можливості викладача у використанні педагогічних ідей;
- d. урізноманітнюють технологію процесу навчання, дають можливість альтернативного оцінювання навчальної діяльності студентів.

По закінченню дискусії викладач підводить підсумки, аналізує діяльність кожного з учасників, оголошує суму набраних ними балів. З метою закріплення одержаних знань у ході дискусії викладач на завершення може дати групі письмове завдання за варіантами.

ПАВУТИНКА ДИСКУСІЇ

Цілі застосування

Цей метод поєднує динаміку гарної дискусії з методами кооперативного навчання. Оскільки взаємодія під час даного виду діяльності відбувається в парах і в групах з чотирьох учнів, те цей метод можна застосовувати в класах будь-якого розміру. Для більш старших учнів «Павутинка дискусії» може служити гарною підготовкою для написання аргументованого есе. «Павутинка дискусії» застосовується на уроці під час фази консолідації — тієї частини уроку, коли учні міркують над тим, що вони вивчили, і думають про ті висновки, які можна зробити на основі створеного ними змісту.

Як організувати роботу

Підготуйте *бінарне* питання. Бінарне питання — це таке питання, на яке можна дати дві відповіді. На нього можна відповісти або «так», або «ні», підкріпивши свою відповідь аргументами.

Запросіть пари учнів підготувати таблицю «Павутинка дискусії». Цим парам учнів дається 4 або 5 хвилин, щоб продумати аргументацію й на-

писати по три причини на підтримку **обох** сторін у дискусії. Вони пере-
раховують ці аргументи в таблиці «Павутинка дискусії».

Я згоден (-а)!		Я не згоден (-а)!
Висновок:		

Кожна пара учнів поєднується з іншою парою. Вони розглядають ті відповіді, які вони дали на підтримку обох сторін з цього питання, і роблять доповнення до своїх списків.

Чотири учні обговорюють це питання, поки вони не придуть до якогось висновку. Тобто, у своїй четвірці учні досягають згоди відносно певної позиції з цього питання й перераховують свої аргументи, які підкріплюють дану позицію. Свою позицію вони записують у клітину «Висновок» у таблиці «Павутинка дискусії».

Запросіть декілька четвірок коротко повідомити свою позицію й аргументи в її підтримку. Також можна запропонувати групам провести дискусію один з одним, якщо виявиться, що вони зайняли різні позиції з цього спірного питання

ДВА КОЛА

Цілі застосування

Різновид дискусії, що має на меті обмін думками з найбільш актуальною для учасників проблеми.

Як організувати роботу.

Під час проведення цієї роботи вчитель формує з учнів дві групи. Перша група утворює «внутрішнє» коло. Учасники цієї групи вільно висловлюються з обговорюваної проблеми. При цьому важливо щоб учні не критикували точку зору інших, а коротко і чітко висловлювали свою власну думку. Учасники другої групи («зовнішнє коло») фіксують висловлювання учасників внутрішнього кола, готуючи свої коментарі й питання. Коментарі можуть торкатися суті обговорюваного пи-

тання, процесу обговорення у внутрішньому колі, закономірностей у висловлюваних позиціях, можливих причин подібних висловлювань. Учасники внутрішнього кола мають чітко і коротко висловити свою думку, пов'язуючи його з попередніми висловлюваннями. Вчитель здійснює координацію роботи, не втручаючись у зміст висловлювань, спрямовуючи діалог в рамки обговорюваної проблеми, фіксуючи різні точки зору. Після закінчення роботи внутрішнього кола вчитель пропонує групі, що утворює зовнішнє коло, взяти участь в обговоренні. Учасники зовнішнього кола працюють відповідно до правил, описаних вище. У кінці роботи вчитель просить учасників сформулювати висновки в усній або письмовій формі, після чого представляє свої зауваження і коментарі.

КАРТКОВА ДИСКУСІЯ

Цілі застосування

Метод є корисним особливо, коли вчитель може виділити на обговорення лише 10-12 хвилин.

Як організувати роботу.

Для проведення дискусії кожному учневі видається дві картки, на одній з яких написано слово «Так», на іншій — слово «Ні». Бажане розташування меблів у класі у цьому випадку — у формі «Коло». Учителеві необхідно сформулювати і записати для себе три твердження з теми уроку.

Далі вчитель зачитує учням одне твердження і дає їм час (1-2 хвилини) для самостійного його осмислення. Після чого кожен з учасників дискусії обирає і показує картку, що означає згоду або незгоду з твердженням, що пролунало. Коли усі учні зробили свій вибір, педагог пропонує двом учням з протилежними думками привести аргументи на захист своєї позиції. Потім їх висловлювання можуть доповнити інші учні.

КАРУСЕЛЬ

Цілі застосування

Цей варіант кооперативного навчання найбільш ефективний для одночасного включення всіх учасників в активну роботу з різними партнерами по спілкуванню для обговорення дискусійних питань. Застосовується для обговорення будь-якої гострої проблеми з діаметрально протилежних позицій; для інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань (наприклад, термінів, ідей), для розвитку вмінь аргументувати власну позицію. Метод застосовується після осмислення учнями навчальної інформації, усвідомлення суперечливих, спірних моментів у розв'язанні проблеми, пов'язаної з темою уроку.

Як організувати діяльність

Вчитель розставляє стільці для учнів у два кола. Учні, які сидять у внутрішньому колі, мають розташуватись спиною до центру, а в зовнішньому — обличчям. Таким чином, кожен сидить навпроти іншого.

Вчитель пропонує учням спірне запитання для обговорення і дає 1-2 хвилини на підготовку аргументів, причому учасники внутрішнього кола є прихильниками однієї точки зору, а зовнішнього — протилежної.

За сигналом вчителя учні в парах починають спілкування. Спочатку йде обмін точками зору у перших парах, подаються необхідні відомості (аргументи, оригінальний поворот проблеми, тощо). Учні фіксують у себе в записничках усе, що подає протилежна сторона. (Як правило на спілкування в парі відводиться не більш 2 хвилин — по 1 на партнера).

За сигналом вчителя всі учасники кола пересуваються на один стілець вправо і опиняються перед новим партнером. (Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє — рухливе). Дискусія продовжується, однак учні намагаються підібрати нові аргументи.

Рух учнів продовжується або протягом відведеного часу або доти, поки кожен не пройде все коло, виконуючи поставлене завдання. До кінця кола учні, як правило, уже відточують свою систему аргументів, а також здобувають досвід спілкування з різними партнерами.

Варіант 2.

У такому варіанті використання «Каруселі» кожен учень, який сидить у зовнішньому колі, має листок із конкретним питанням (темою), і під час переміщення збирає максимум інформації, аспектів, поглядів із зазначеної проблеми. Наприкінці відбувається заслуховування окремих відповідей, обговорення того, які питання виявилися особливо складними, продуктивними чи, навпаки, швидко вичерпалися і чому, як працювали партнери тощо. У цьому випадку застосуванням методу досягається узагальнення наявних в учнів знань, активізація їх і перетворення у загально групове надбання.

Варіант 3.

У цьому варіанті застосування «Каруселі» учні заздалегідь готують запитання й записують його на маленьких аркушах, а на звороті пишуть своє ім'я. Під час роботи партнери задають один одному запитання, і у разі правильної відповіді учень одержує від автора запитання цю картку. Наприкінці вправи підраховується кількість зароблених карток і визначається переможець.

ПИСЬМОВА (ТИХА) ДИСКУСІЯ

Цілі застосування

Метод має на меті організувати змістовне обговорення теми заняття; розвивати вміння аргументувати письмово свою позицію, наводити чіткі й конкретні тези; розвивати навички письмової, зокрема он-лайн комунікації.

Зазвичай метод застосовується після осмислення учнями навчальної інформації, усвідомлення суперечливих, спірних моментів у розв'язанні проблеми, пов'язаної з темою уроку. Варто звернути увагу на те, що метод потребує принаймні 25-35 хв. в залежності від наповнюваності класу. Тому його можна застосовувати на окремому уроці після засвоєння потрібного для обговорення матеріалу.

Як організувати діяльність

На початку дискусії вчитель вивішує три-чотири аркуші паперу (на кожному аркуші мають зазначити власну позицію до 10 учнів), на кожному з яких написано спірне запитання, знайомить учнів з перебігом письмової дискусії, з можливими позиціями, механізмом проведення обговорення й дає їм можливість задати уточнюючі питання, пов'язані з організацією й проведенням дискусії.

Обговорення теми проходить у такий спосіб. Учасникам необхідно підійти принаймні до трьох аркушів паперу, познайомитися з їхнім змістом і обміркувати його.

Учень, готовий зафіксувати на одному з аркушів тезу або аргумент на підтримку чи спростування тієї або іншої позиції, бере фломастер, пише своє ім'я (нік), ставить двокрапку, записує аргумент або тезу, а потім йде до інших аркушів для того, щоб виразити свою думку стосовно існуючих позицій⁵⁴.

У процесі дискусії учасники знайомляться з уже пред'явленими аргументами й тезами інших учнів. Вони також можуть письмово визначити своє ставлення до вже наявних висловлювань: для цього учасник на аркуші пише своє ім'я, малює стрілку й вказує ім'я автора раніше написаної тези. Такий запис дозволить всім іншим учням побачити зв'язок між аргументами і тезами, що наводяться, не втратити логіки обговорення, не вийти за рамки теми дискусії.

Процес мовчазного обговорення триває не менше 25-30 хвилин. На цей час в класі оголошується «режим мовчання». Після завершення дискусії педагог разом з учнями підводить підсумки.

Пам'ятаймо! Кожен учень повинен записувати лише чітко і коротко сформульовану думку. Між учасниками відсутні вербальні контакти. Процес обговорення позицій здійснюється лише у письмовій формі.

⁵⁴ На одному з аркушів учень пише розгорнуту думку, на інших — може просто коментувати думки інших учасників дискусії, як це відбувається в он-лайн-чатах

ПИСЬМОВІ ДЕБАТИ

Цілі застосування

Метод дозволяє формувати в учнів культуру дискусії; розвивати вміння формулювання аргументів на захист своєї позиції; розвивати навички письмової мови. Застосовується після осмислення учнями навчальної інформації, усвідомлення суперечливих, спірних моментів у розв'язанні проблеми, пов'язаної з темою уроку.

Як організувати діяльність

Вчитель ознайомлює учнів з темою, що є предметом дебатов, і з порядком їх проведення. Він об'єднує учнів у пари й визначає, яку позицію буде відстоювати кожний учасник (наприклад, один — прихильник даної позиції, інший — її противник). Якщо в групі непарна кількість учнів, то педагог організує роботу однієї трійки.

Учні сідають спиною один до одного. Педагог зачитує твердження, і учні розпочинають письмовий діалог. На формулювання аргументів на захист власної позиції відводиться 5 хвилин. Учасники записують аргументи на аркуші паперу у вигляді розгорнутих тез.

По закінченні відведеного часу учні міняються аркушами, читають тези своїх опонентів і наводять антитези (заперечення). Час роботи — 5 хвилин. Така процедура обміну аркушами повторюється 2-3 рази.

В останньому раунді учні пишуть індивідуально (або спільно в парах) підсумкову роботу з теми дискусії й подають зошити вчителю.

При підведенні підсумків письмових дебатов педагог може задати питання: «Які були кращі аргументи партнера?», «Що сподобалося в аргументах твого партнера?», «Що викликало здивування в аргументах партнера?».

Робота учнів може бути оцінена індивідуально або робота в парах. Якщо педагог планує виставити оцінки за роботу, він повинен попередити про це на початку заняття.

Чому методи рефлексії складають окрему групу

Рефлексія є природнім невід'ємним і найважливішим компонентом розвитку критичного мислення на уроці. Вона може збігатись із самооцінюванням учнів/учениць, особливо коли ми переходимо до індивідуальної самооцінки ними емоційно-психологічних складників навчання (подобається, легко, цікаво та ін.) і аналізу учнями процесу навчання (його пербігу).

Необхідно, щоб учні подумали про те, чого вони дізналися, чого навчилися, запитали себе, що це для них означає, як це змінює їхнє бачення і як вони можуть це використовувати. Очевидно, що ключовою функцією підсумків буде повернення до результатів навчання і можливість переконатися, що учні їх досягли.

Рефлексія застосовується після найважливіших інтерактивних вправ, після уроку, після закінчення певного етапу навчання і здійснюється у різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, в письмовій та усній формі. Вона завжди містить декілька елементів: фіксація того, що відбулось, визначення міркувань та почуттів щодо отриманого досвіду, плани на майбутній розвиток.

Можливі такі стадії рефлексії:

- 1/ установлення фактів (Що відбулося?);
- 2/ аналіз причин (Чому це відбулося?);
- 3/ планування дій (Що нам робити далі?).

Пропоновані далі методи рефлексії відображають названі стадії.

ПЛЮС-МИНУС-ЦІКАВО (ПМЦ)

Цілі застосування

Метод різнобічного оцінювання результатів уроку, що використовується зазвичай наприкінці заняття.

Як організувати роботу.

Запропонуйте учням записати свої враження від уроку в таблицю.

Плюс (+)	Мінус (-)	Цікаво
Сюди записується все, що сподобалось на уроці: інформація і форми роботи, які викликали позитивні емоції, корисність тощо	Сюди записується все, що не сподобалось, наприклад, здалося нудним, викликало неприйняття, залишилось незрозумілим	Сюди записуються, наприклад, цікаві факти, про які дізнались, запитання, що з'явилися, роздуми тощо

Після завершення запросіть бажаючих представити свої оцінки класові.

ТВІР-П'ЯТИХВИЛИНКА

Цілі застосування

Цей метод є коротким письмовим міркуванням (рефлексією) з теми. «Твори-п'ятихвилинки»- це неформальні твори, мета яких полягає в тому, щоб зібрати, відобразити думки учнів. У процесі бурхливого обговорення багато думок висловлюються поспіхом, і гарні ідеї можуть бути загублені, якщо їх не записати. «Твори-п'ятихвилинки» повинні бути неформальними — ідея полягає в тому, щоб зафіксувати думки, стиль не має хвилювати учнів

Як організувати роботу

Скажіть учням, що ви хочете, щоб вони дуже коротко написали про ту тему, що ви їм запропонували. Їхнє завдання — писати не зупиняючись протягом усього часу, що виділений на це завдання.

Назвіть тему. Зверніть увагу на час, коли учні почнуть писати (може виявитися корисним дати їм додаткову хвилину).

Учні або залишають ці записи собі, або ж ви збираєте їх, щоб оцінити свій урок.

СЕНКВЕЙН

Цілі застосування

Французи придумали вірш, який назвали «сенквейн» (від фр. п'ять). Деякі кажуть, що у вільному перекладі це означає «п'ять натхнень», або «п'ять удач». Сенквейн — це незвичайний вірш, а вірш, написаний за певними правилами. Використовується на етапі рефлексії порції навчального матеріалу або підведення підсумків уроку.

Як організувати роботу

Запропонуйте учням, підводячи підсумок уроку або після опрацювання тексту, написати сенквейн до основного поняття уроку або тексту:

1. Перший рядок — поняття, якому присвячений вірш, зазвичай іменник.
2. Другий рядок — два прикметники, що визначають цей іменник і описують ваше уявлення про нього.
3. Третій рядок — три дієслова, що показують, що «робить» поняття або що з ним відбувається.
4. Четвертий рядок — фраза з чотирьох слів, що передає ваше ставлення до поняття, (може бути у формі запитання-звернення).
5. П'ятий рядок — одне-два слова, через які людина висловлює свої почуття, асоціації, пов'язані з даним поняттям.

Наприклад:

Канікули

Світлі, незабутні.

Відпочиваємо, розслабляємося, любимо.

Щасливий час, бажаний для всіх.

Щастя.

ШІСТЬ КАПЕЛЮХІВ (ЗА Д.БОНО)

Цілі застосування

Метод дозволяє «розкласти думки по полицках», відокремити логіку від емоцій, бажане від дійсного, фантазії від фактів. «Одягаючи» один з капелюхів, учень/учениця обирає собі певний тип мислення. Шість капелюхів дозволяють вміло диригувати цілим оркестром думок, управляти мисленням. Метод може замінити собою всі методи підсумкової частини як за часом (до 10-15 хв.), так і за змістовим наповненням.

Як організувати роботу

Вчитель пояснює учням суть застосування методу і «роль» учня(групи учнів), які «вдягнуть» капелюх одного з кольорів. У початковій школі вчитель може виготовити і роздавати учням відповідні капелюхи кожного разу під час застосування методу. Колір кожного капелюха пов'язаний з його призначенням.

Білий капелюх. Білий колір неупереджений і об'єктивний. В безпристрасній манері викладені цифри, факти та об'єктивна інформація. Вдягнувши білого капелюха, учень уподібнює себе до комп'ютера.

Червоний капелюх. Червоний колір символізує гнів, лють, радість і взагалі почуття, емоції. Ось і учень в червоному капелюсі має висловити свої емоції щодо теми. Цей тип мислення відкриває перед людиною широкі простори для відвертого висловлення своїх думок.

Чорний капелюх. Чорний колір похмурий, недобрий. Чорний капелюх покриває собою все погане — те, що страшисться людських очей. Той, хто вдягає чорного капелюха зайнятий пошуками того, що в даному явищі негативно, несправедливо, помилково, може призвести до небажаних наслідків.

Жовтий капелюх. Жовтий колір сонячний, життєстверджуючий. Жовтий капелюх сповнений оптимізму, під ним живе надія й позитивне мислення. Учень в жовтому капелюсі виносить позитивну оцінку явищам чи подіям, що обговорюються.

Зелений капелюх. Зелений колір — це колір свіжого листа, достатку і родючості. Зелений капелюх символізує творчий початок і розквіт нових ідей. Учень, який його вдягає, спрямовує потік своїх думок на пошуки альтернатив, нових рішень, можливого розвитку подій.

Синій капелюх. Синій колір холодний, це — колір неба. Синій капелюх символізує контроль і організованість. Учень у цьому капелюсі підводить підсумки всього сказано і визначає напрям подальшого обговорення, якщо це потрібно.

Далі вчитель ставить відкрите/проблемне запитання, яке може бути пов'язане з тим, як пройшов урок і яких результатів досягли або з матеріалом, який опрацьовувався. Він розподіляє «ролі» між учнями/групами за допомогою капелюхів. Учень надається час для обдумування (обмірковування) відповідей. Потім відбувається загальне коло, де презентуються всі шість поглядів з обговорюваного питання.

Наприкінці треба обов'язково обговорити з учнями враження від методу і зокрема, чим відрізнялись думки і як вони збагатили уявлення про предмет обговорення.

НЕЗАКІНЧЕНЕ РЕЧЕННЯ

Цілі застосування

Ефективний прийом усної рефлексії. Може використовуватись як на етапі актуалізації, так і на підсумковій частині уроку.

Як організувати роботу

Визначивши тему, з якої учні будуть висловлюватись по черзі або використовуючи уявний мікрофон, вчитель формулює незакінчене речення і пропонує учням висловлюючись закінчувати його. Кожний наступний учасник обговорення повинен починати свій виступ зі запропонованої формули. Учениці та учні працюють з відкритими реченнями, наприклад: на сьогоднішньому уроці для мене найбільш важливим відкриттям було... Або ця інформація дозволяє нам зробити висновок, що... Або це рішення було прийнято тому, що...» або «сьогодні я навчився..., мені хотілося в майбутньому навчитись...» тощо.

ОДНЕ СЛОВО

Цілі застосування

Метод дозволяє швидко підвести підсумки уроку. Крім того, продовжується формування навички виділяти головне.

Як організувати роботу

Наприкінці уроку вчитель просить учнів відзначити те, що найбільш сподобалось їм на уроці: зміст уроку, методи, атмосфера, власна діяльність, результати тощо. Обраний момент учні мають назвати одним словом, яке змістовно розкривало би зроблений вибір. Вчитель фіксує це слово на папері і при необхідності просить учнів його прокоментувати.

АРКУШІ САМООЦІНЮВАННЯ.

Цілі застосування

Метод дозволяє швидко підвести підсумки уроку. Привчає до короткого викладення і пояснення власних оцінок.

Як організувати роботу

Наприкінці уроку можна запропонувати учням заповнити аркуші самооцінювання. Після цієї роботи вчитель може попросити кількох учнів прочитати свою оцінку та прокоментувати її, запитати, чого б учні хотіли навчитись на подальших уроках Ці оцінки вчитель може врахувати при виставленні тематичного оцінювання тощо. Наприклад, форма такого листа може бути такою.

Аркш оцінювання власних результатів вивчення теми...

Ім'я, прізвище

Критерії оцінки (0 — потребує вдосконалення; 1 — задовільно; 2 — прекрасно)

Критерії	Бали
Я можу назвати...	
Я вмію пояснювати, що таке...	
Я можу визначити ознаки...	
Я можу порівняти...	
Я можу охарактеризувати...	
Я можу аргументовано висловити свою позицію (думку) щодо...	

Аркуш оцінки учнем роботи малої групи

(форма дає змогу учасникам малої групи оцінити роботу в ній (можна ставити значок V чи вписувати імена членів групи)).

<i>наші дії / показники</i>	<i>завжди</i>	<i>часто</i>	<i>Інколи</i>	<i>ніколи</i>
1. Ми перевіряли, чи розуміють члени групи, що потрібно зробити				
2. Ми відповідали на запитання, пояснювали, коли це було необхідно				
3. Ми з'ясували те, що було незрозуміло				
4. Ми допомагали одне одному зрозуміти і застосувати на практиці інформацію, що ми отримали				
Підписи членів групи: _____				

Аркуш оцінки учнем власної участі в роботі малої групи

(форма дає змогу оцінити внесок конкретного учня в роботу малої групи).

<i>мої дії / показники</i>	<i>завжди</i>	<i>часто</i>	<i>Інколи</i>	<i>ніколи</i>
1. Я співпрацював / співпрацювала з іншими над досягненням загальних цілей				
2. Я ретельно працював / працювала над завданням				
3. Я висловлював / висловлювала нові ідеї				
4. Я залучав / залучала до роботи інших				
5. Я вносив / вносила конструктивні пропозиції				
6. Я підбадьорював / підбадьорювала інших				

ЕСЕ

Цілі застосування

Більшість вчених-психологів і педагогів відзначають, що найбільш важливою для розвитку особистості учня є письмова рефлексія, якою власне й є есе.

Есе — це письмовий твір невеликого обсягу (зазвичай сторінка зошиту), що розкриває думки учня/учениці з конкретної теми. Написання есе покликане привернути увагу учня до власних думок з певного питання, свого досвіду та міркувань, удосконалити уміння викладати їх письмово.

Як організувати роботу

Зазвичай есе пишеться в класі після осмислення нової інформації і потребує від 5 до 15 хвилин навчального часу

Вчитель формулює спірне або відкрите запитання, з якого учні мають писати есе. Якщо учні ще незнайомі з пропонованим видом діяльності вчитель може підготувати зразок оформлення есе на окремому аркуші, який надається кожному учневі.

Зразок формату письмової роботи — есе

Ім'я. Дата. Тема

1. спірне запитання/проблема, яку учень має розв'язати, наприклад: Чи можна вважати етносоціальну політику держави наприкінці 90-х — на початку ХХ ст. вдалою, ефективною?
2. Аргументи «за» а) б) в) Аргументи «проти» а) б) в)
3. Власне ставлення до проблеми у вигляді зрозумілого абзацу.

Рекомендації до оформлення:

Пишіть есе, чітко відповідаючи на запитання. Пишіть розбірливо, розділяйте текст на абзаци. Пам'ятайте, що ви обмежені в обсязі простором цього аркушу, тому плануйте обсяг заздалегідь.

КОВДРА ІДЕЙ

Цілі застосування

Метод дозволяє за короткий час узагальнити та обговорити великий масив інформації. Доречно використовувати як спосіб організації діяльності учнів на узагальнюючому уроці.

Як організувати роботу

Об'єднайте учнів в малі групи. Запропонуйте їм протягом цієї вправи створити «клаптикову ковдру». Для цього кожна група отримує аркуш паперу та кольорові папірці, які буде розташовувати на ньому за власним бажанням. Підготуйте три запитання, які узагальнюють матеріал теми у певній системі: наприклад: факти, поняття, ідеї. Або наприклад:

Якими були причини Другої світової війни?, Які основні етапи та події війни?, Якими були уроки цієї війни для країн світу?

Роздайте кожній групі по 10-15 кольорових папірців (смужок) одного кольору. Запропонуйте їм запитання, яке передбачає декілька ідей (понять чи положень, фактів) як відповіді. Кожна відповідь має бути записана на окремому папірці. Відведіть на обдумування відповідей до 3-4 хв.

Запросіть групи розташувати всі папірці з відповідями на великому аркуші паперу та презентувати результати своєї роботи.

Запропонуйте наступне запитання і роздайте папірці іншого кольору. Робота відбувається аналогічно першому етапу. По завершенні обдумування, учні доповнюють свій аркуш візерунками іншого кольору і презентують результати роботи.

За третім запитанням діяльність учнів відбувається аналогічно

На завершення обговоріть з групою результати роботи за наступними запитаннями:

- Як вам працювалось? Чи задоволені ви результатами роботи?
- Яким був ваш вклад у спільну роботу?
- Чи вдалося вам спільно глибоко обговорити тему?
- Як така форма роботи допомогла вам (зрозуміти проблему, пригадати основні ідеї теми тощо.)

ПОТЯГ

Цілі застосування

Простий і не затратний по часу метод дозволяє стимулювати узагальнюючу та рефлексивну діяльність учнів в умовах жорсткого регламенту, поставити емоційну крапку в уроці або вивченні теми, розділу.

Як організувати роботу

На аркуші паперу вчитель малює потяг. Кожен вагон — це один розділ. На вагонах малюють віконця, що відповідають темам розділу. Назву розділу, що вивчено пишуть на паровозі.

Малюнок вившується в класі, кожна тема вписується у віконце. Для кожного уроку вчитель готує невеличкі картки на кожного учня.

Наприкінці уроку (вивчення теми) вчитель пропонує кожному учневі зафіксувати на картках головні думки, ідеї, що сподобалось чи не сподобалось на занятті. Потім картки прикріплюються у відповідне віконце вагону.

ЧОТИРИ ПОГЛЯДИ (ЧОТИРИ КУТИ)

Цілі застосування

Метод стимулює розвиток вміння здійснювати самостійний вибір і аргументувати обрану позицію. Даний метод можна також використувати з метою контролю знань учнів.

Як організувати роботу

Виходячи з теми уроку, вчитель готує не більше 10 запитань, кожне з яких має чотири варіанти відповіді. В кутах класної кімнати розміщуються чотири картки різного кольору (жовтий, зелений, синій, червоний). Кожному кольору буде відповідати один з варіантів відповіді.

При підготовці запитань необхідно враховувати наступний момент: перше запитання має бути легким й сприяти розумінню учнями того, як працювати. Наприклад, який колір вам найбільше подобається.

Вчитель пропонує учням зібратися в центрі класу і вислухати перше запитання, вибрати один із чотирьох варіантів відповіді й стати поруч із картою того кольору, що відповідає даному варіанту.

Таким чином, в кутах кімнати утвориться кілька груп (від однієї до чотирьох), залежно від зробленого учнями вибору. Подальша робота в групах на вибір вчителя може бути побудована за наступними схемами:

1. Учні в групах, що утворилися, відповідають на запитання: «Чому я вибрав цей варіант?». Бажано, щоб висловилися всі учні. Після обговорення один представник від кожної групи озвучує думку всієї групи.
2. Учні розміщуються в аудиторії так, щоб утворилося загальне коло й у той же час можна було визначити вибір кожного. У цьому випадку аргументація вибору відбувається індивідуально й для всього класу одразу.

Висловивши свої думки, учні повертаються в центр класу, й їм зачитується наступне запитання.

Якщо комусь з учнів може не підійти жоден варіант відповіді, тоді йому варто запропонувати обрати ту відповідь, що є найближчою до його позиції. Коли деяким учням складно (з різних причин) зробити самостійний вибір, тому їм можна запропонувати пояснити свій вибір.

РОЗДІЛ VI

ЯК ПРАЦЮВАТИ З РІЗНИМИ ТИПАМИ ЗАПИТАНЬ У НАВЧАННІ ІСТОРІЇ

Навіщо потрібно навчати учнів запитувати у житті й навчанні

Мислення людини завжди вимагає запитання як основної рушійної сили власної інтелектуальної енергії. У процесі мислення саме запитання виступає його пусковим механізмом, тією іскрою, що його запалює. Думка залишається живою лише за умови, що знайдені відповіді стимулюють подальші запитання. Навчитись відповідати та ставити запитання важливо якомога раніше — у шкільному віці. Цього як наскрізного уміння мають навчати всі шкільні предмети.

Розв'язання такого завдання можливо лише за умови опанування вчителем ефективною методикою постановки запитань на уроці і навчання учнів уміння ставити запитання. Водночас проведені дослідження засвідчують, що більшість вчителів, зокрема історії, використовують запитання лише для того, щоб оцінити засвоєння учнями поданого матеріалу. Причому запитання формулюються вчителями хаотично (без певної системи), посідають досить обмежене місце на уроці, є однотипними, не цікавими. Сам процес опитування рідко супроводжується позитивними емоціями учнів. Запитання не використовуються, щоб зацікавити учнів або надати допомогу у навчанні, привернувши їхню увагу до прогалини у знаннях чи слабкого місця у міркуваннях, підбадьорити їх, надаючи можливість оригінальної відповіді на цікаве запитання, відкрити для них нові сторони проблеми за допомогою порівняння власних думок з думками інших. Також учні недостатньо залучаються до самостійного формулювання різних типів запитань.

Методика використання запитань у навчанні історії не є достатньо дослідженою проблемою української дидактики. У традиційних працях, наприклад у підручниках з дидактики⁵⁵ чи методики навчання іс-

55 Малафійк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. — К.: Кондор, 2005. -397 с.

торії останніх років⁵⁶ не зустрічаємо рекомендацій щодо використання запитань як інструмента вчителя. Певну увагу цьому питанню педагоги почали приділяти лише у зв'язку з появою концепції Нової української школи, яка задекларувала важливість розвитку системного і критичного мислення як наскрізних умінь учнів. Однак і сьогодні на педагогічних сайтах можемо знайти цілі переліки методів і стратегій розвитку критичного мислення, зокрема і через запитання, які однак не містять жодних конкретних рекомендацій щодо їх застосування на тому чи іншому уроці історії. Лише поодинокі цікаві розвідки висвітлюють зв'язок розвитку дослідницького стилю мислення учнів й уміння ставити запитання⁵⁷, процес активізації навчання через запитання⁵⁸, розвитку мислення учнів шляхом використання запитань за когнітивними таксономіями⁵⁹. Привертає увагу відсутність у вітчизняній педагогіці емпіричних досліджень з методики ефективного запитання, наприклад щодо застосування різних типів запитань для досягнення різних навчальних результатів і урізноманітнення методики навчання (а отже підсилення зацікавленості учнів), побудови системи запитань, що сприяють розвитку мислення учнів та дозволяють організувати дискусії та обговорення на уроці, особливостей опрацювання різних типів джерел за допомогою запитань. Така ситуація не створює підрунття для обговорення педагогічних моделей, які пов'язували б уміння учнів ставити історичні питання з ширшим колом компетентностей учнів, з розвитком їх історичного мислення.

Натомість у зарубіжній педагогічній літературі запитанню як методу навчання приділяється значна увага. Деякі з досліджень присвячені

56 Галицька—Дідух Т.В. Методика викладання історії: посібник із самостійної роботи (для студентів денної форми навчання). — Івано-Франківськ, 2011. — 45 с. ; Дубинський В. Методика викладання історії в школі: Навч.-метод. посібник для студентів. — Кам'янець-Подільський:КПДУ, 2005. — 82 с.

57 Гредінарова О.М.. Методика формування в учнів дослідницького стилю мислення через уміння ставити запитання. URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v10/i28/10.pdf>(дата звернення 15.12.2019)

58 Резниченко О.В. Методи активізації пізнавальної та креативної діяльності учнів на уроках історії.URL:

<https://naurok.com.ua/metodichniy-posibnik-z-istori-metodi-aktivizaci-piznavalno-ta-kreativno-diyalnosti-uchniv-na-urokah-istori-4053.html> (дата звернення 12.12.2019)

59 Пометун О.І.,Гупан Н. М..ТаксономіяБ. Блума і розвиток критичного мисленняшколярів на уроках історії/ Український педагогічний журнал. 2019.- №3.- с. 50-58; Стрехалюк М. І.Сандерсівська система запитаньБлума.: URL:<https://vseosvita.ua/library/metodicni-materiali-sandersivska-sistema-zapitan-bluma-141978.html>(дата звернення 12.12.2019)

загальним підходам до запитування (скільки учнів запитувати, скільки часу відводити на запитання, як залучити до роздумів і відповідей всіх учнів класу, як стимулювати відповіді учнів, як спланувати опитування та ін.)⁶⁰ Інші дослідники вивчають поняття системи і логіки запитань на уроці історії, зокрема, особливостей і функцій різних типів запитань у навчанні, стратегії опитування в залежності від завдань і особливостей суспільствознавчої (socialstudies) освіти⁶¹. Нарешті, багато досліджень пов'язані із визначенням підходів до опрацювання у навчанні історії різних типів джерел (текстових чи візуальних) за допомогою постановки запитань, які корелюють з методами історичного дослідження⁶². Однак зрозуміло, що цікаві знахідки зарубіжних дослідників можуть бути плідно використані лише за умов додаткових досліджень для адаптації до вітчизняної системи історичної освіти.

Сьогоднішній етап життя людства характеризується, зокрема й тим, що важливість запитування постійно зростає. Можливо, найкращим свідченням цього є сучасний світ високих технологій. Лідери сучасних інновацій відомі як ті, хто постійно запитує: «Чому ми повинні розв'язувати цю проблему саме так?» і «Що, якщо ми спробуємо щось інше?» Це добре працює на сучасному динамічному ринку технологій, оскільки добре відпрацьовані навички запитування допомагають аналізувати та вирішувати проблеми, адаптуватися до змін, виявляти нові можливості та спрямовувати зусилля у нових напрямках. Ланцюжок цілеспрямованих запитань завжди є відправною точкою інновації, воно допомагає визначити напрям, стратегію і просуває дослідження до результату. Наприклад, у житті і в професійній діяльності за допомогою запитань можливо:

- уточнити й перевірити наявну інформацію або знайти потрібну,

60 Asking Questions to Improve Learning. URL:<https://teachingcenter.wustl.edu/resources/teaching-methods/participation/asking-questions-to-improve-learning/>; Johnson B. The Right Way to Ask Questions in the Classroom. URL:<https://www.edutopia.org/blog/asking-better-questions-deeper-learning-ben-ohnson>; Himmele P. 3 Ways to Ask Questions That Engage the Whole Class. URL:<https://www.edutopia.org/article/3-ways-ask-questions-engage-whole-class>; How to Ask Questions in Class. URL:<https://www.wikihow.com/Ask-Questions-in-Class>; Questioning strategies. URL:<https://citl.illinois.edu/citl-101/teaching-learning/resources/teaching-strategies/questioning-strategies>

61 Johnson B. The Right Way to Ask Questions in the Classroom. URL: <https://www.edutopia.org/blog/asking-better-questions-deeper-learning-ben-ohnson>; Martinello R. Teaching Questioning Skills. URL:<https://historicalthinking.ca/blog/597>

62 Lattimer H. Challenging History: Essential Questions in the Social Studies Classroom URL:<https://www.wcde.org/cms/lib/TN02209007/Centricity/Domain/18/Essential-Questions-in-the-High-School-Setting.pdf>; Questions and Questioning. URL:<https://www.history.org.uk/primary/categories/793/module/3657/primary-teaching-methods/3658/questions-and-questioning>

-
- визначити шлях розв’язання проблеми,
 - прийняти обґрунтоване рішення,
 - побудувати дослідження і винайти щось нове, інноваційне,
 - змінити спосіб дії, міркування чи поведінку на більш ефективні,
 - з’ясувати позицію іншої людини, зацікавити її у діяльності чи у спілкуванні, налагодити стосунки з нею та ін.

Нарешті, лише за допомогою запитань ми можемо стимулювати, а отже — розвивати у себе не лише уміння мислити логічно і послідовно, але й застосовувати такі складні типи мислення як дивергентне (творче), конвергентне (критичне) та метакогнітивне (рефлексивне) мислення.

У навчанні запитання, особливо розташовані у певній логіці, послідовності, сприяють розвитку мислення. Проте вчителів мало знати, що запитати, важливо знати, як це зробити. Дотримання правил методики постановки запитань — запитування⁶³ — може значно активізувати учнів.

Формулювання запитань учнями допомагає розв’язати кілька проблем:

- дитина вчиться усвідомлювати, чого він чи вона не знають;
- ставлячи вдалі питання, вона може прояснити для себе матеріал, розклавши його подумки «по полицках»;
- вона навчається власне самому формулюванню запитання (вчителі мови знають, як іноді важко навчити «ставити запитання!»);
- формулювання запитань можна перетворити на захоплюючу гру, що одночасно розвиває творчі здібності і допомагає добре запам’ятати матеріал.

Водночас опитування вчителів свідчить про недостатню увагу до роботи із запитаннями. Зокрема вчителі кажуть: «У нас немає можливості відповідати на запитання учнів, оскільки це займе той час, який ми маємо витратити на те, щоб дати їм всі необхідні знання у відповідності до навчальної програми».

Простого розв’язання цієї комплексної проблеми немає, але, якщо ми хочемо, аби діти навчились ставити запитання краще, і підтримуємо думку А. Ейнштейна, що шлях до кращих запитань — це ставити більше запитань, тоді нам можуть знадобитися способи зробити процес запитування ефективним та захоплюючим для учнів.

Що розуміємо під запитанням-відповіддю?

Запитання та відповідь — два взаємопов’язані терміни. Вони позначають особливий напрям розумово-мовленнєвої діяльності людей — суб’єктів пізнання та спілкування. Запитання та відповіді спрямовані

63 Під запитуванням розуміємо як процес постановки запитань вчителем, так і учнями, обмін запитаннями — відповідями організований за допомогою спеціальних методів і прийомів

на здобуття точнішої, повнішої інформації про навколишній світ, визначення істинності наявного знання, пошук нової інформації. Людина, суб'єкт розумово-мовленнєвої діяльності, для організації комунікації та пізнання ставить різноманітні запитання. На ці запитання людина отримує різні відповіді від інших суб'єктів розумово-мовленнєвої діяльності або відповідає сама.

Мовною формою запитання є запитальне речення, до структури якого входять слова зі знаком запитання (чи...?, що...?, коли...?, де...?, чому...? тощо) та основна частина, що фіксує або знання суб'єкта, або інформацію, яку той хоче уточнити, доповнити, визначити її істинність/хибність. Висловлювання, викликане запитанням — це відповідь. Отже, запитання й відповіді нерозривно взаємопов'язані.

Чому і як пов'язані розвиток критичного мислення і запитання?

Навчання учнів навичок критичного мислення не вимагає від вчителя надмірних зусиль для планування уроків, або спеціального обладнання чи запрошених фахівців. Насправді все, що потрібно, — це зацікавлені учні й застосування педагогом спеціальних педагогічних впливів, зокрема методів і стратегій. Серед найбільш важливих і поширених стратегій розвитку критичного мислення учнів головне місце належить запитуванню.

Технологія розвитку критичного мислення орієнтована на запитання як основну рушійну силу мислення, що повертає учнів до їх власної інтелектуальної енергії. У процесі мислення саме запитання виступає його пусковим механізмом, тією іскрою, що його запалює. Думка залишається живою лише за умови, що відповіді стимулюють подальші запитання.

Розвиток критичного мислення — це насамперед формування у людини вміння усвідомлювати зовнішні та внутрішні впливи на наше мислення, долати або враховувати власні обмеження. Критично мисляча людина приймаючи важливі рішення задається запитаннями:

- чому я приймаю саме таке рішення?
- Що саме на мене вплинуло?
- Якими є інші варіанти?

Якщо ми обговорюємо з дітьми їхні рішення, ставлячи їм такі запитання, то поступово навчаємо їх ставити такі запитання самим собі, розвивати власне критичне мислення. Так ми сприяємо формуванню свідомості, що робить людину більш глибокою та незалежною.

Сьогоднішній етап життя людства характеризується, зокрема й тим, що важливість запитування постійно зростає. Можливо, найкращим свідченням цього є сучасний світ високих технологій. Лідери Facebook, Amazon, Google та ряд інших провідних компаній відомі як ті, хто постійно запитують: «Чому ми повинні розв'язувати це саме так?» і «Що, якщо

ми спробуємо щось інше?» Це добре працює на сучасному динамічному ринку технологій, оскільки їхні добре відпрацьовані навички запитування допомагають їм аналізувати та вирішувати проблеми, адаптуватися до змін, виявляти нові можливості та спрямовувати компанії у нових напрямках. Правильне запитання часто є відправною точкою інновації.

Якщо поміркувати над значенням запитань сьогодні, можна помітити, як виникають найбільш цікаві речі навколо нас. Наприклад, численні нові додатки у наших смартфонах. Вони з'являються тільки тому, що хтось готовий поставити під сумнів статус-кво. Справжні новатори мистецтва, музики, навіть спорту — часто запитують: «Чому ні?» І «Що робити?» І не треба бути Ейнштейном, щоб зрозуміти, що ця здатність до запитування сама по собі є досить класним «додатком» до мислення, і завдання вчителя допомогти учню з'ясувати, як її використовувати.

За допомогою запитань можливо:

- знайти потрібну інформацію
- уточнити й перевірити наявну інформацію
- визначити шлях розв'язання проблеми
- побудувати дослідження і винайти щось нове, інноваційне
- прийняти обґрунтоване рішення
- змінити спосіб дії, міркування чи поведінку на більш ефективні
- розвивати власне мислення
- зацікавити іншу людину у діяльності чи у спілкуванні
- з'ясувати позицію іншої людини
- налагодити стосунки з іншими

Звісно, постановка запитань завжди була й є однією з найважливіших функцій вчителя. Традиційно вчителі використовували запитання для того, щоб оцінити засвоєння учнями поданого матеріалу. Однак використання запитань може виконувати і багато інших функцій, наприклад, зацікавити учня або надати йому допомогу у навчанні, повернувши його увагу до прогалини у знаннях чи слабкого місця у міркуваннях, підбадьорити його, надаючи можливість оригінальної відповіді на цікаве запитання, відкрити для нього нові сторони проблеми за допомогою порівняння власних думок з думками інших.

Глибинна суть будь-якого успішного уроку визначається тими запитаннями, що спонукають учнів активно працювати й робити відкриття. У контексті нашої розмови це означає, зокрема, перехід від відповідей на запитання до постановки учнями запитань для самостійного пошуку відповідей. Це вимагає від кожного вчителя сформованого уміння ставити важливі і продуктивні запитання і навчати цього учнів.

Опанування методикою роботи із запитаннями як інструментом розвитку критичного мислення учнів є дуже важливим для вчителя, оскільки:

- формулювання запитань стимулює занурення учнів у джерела і здатність аналізувати та оцінювати отриману інформацію у контексті особистого досвіду;
- ефективні запитання дозволяють учням побачити взаємозв'язки між досліджуваним шкільним предметом і реальним світом, застосувати високі рівні мислення;
- цікаві, влучні запитання заохочують самостійний пошук учнями відповідей, а також спонукає школярів ставити свої власні питання;
- запитання і відповіді, сформульовані учнями, дають вчителю можливість оцінити рівень опанування ними навчальним змістом і розвитку їхніх мисленневих умінь, а отже реальну ефективність власного викладання.

Отже, запитання, особливо розташовані у певній логіці, послідовності, сприяють розвитку мислення. Проте, як учитель, ви добре знаєте, що мало знати, що запитати, важливо знати, як це зробити. Дотримання правил методики постановки запитань — запитування⁶⁴ — може значно активізувати учнів.

Як сприяти розвитку критичного мислення за допомогою запитування?

Як навчитися ефективно думати? Відповідь проста: Щоб навчитися думати ефективно, потрібно ставити правильні (продуктивні) запитання. Спробуємо розібратись, які ж запитання можуть бути визнані «продуктивними» (такими, що сприяють розв'язанню проблеми, просуванню думки вперед) для тієї чи іншої ситуації навчання чи життя. Поки людина не задумується, наприклад, як підрахувати, скільки фарби та шпалер потрібно купити для ремонту кімнати, вона не усвідомлює проблему: «Ой, а я не знаю, як визначити площу стін!». Поки не задумується, куди підвісати цілий чудовий літній день («Тільки-но на хвилиночку присів з планшетом, а вже вечір!»), він чи вона не усвідомлюють проблему правильного розподілу часу.

Але й це не все. Формулювання запитань учнями допомагає розв'язати кілька проблем:

- дитина вчиться усвідомлювати, чого він чи вона не знають;
- ставлячи вдалі питання, вона може прояснити для себе матеріал, розклавши його подумки «по полицках»;

64 Під запитуванням розуміємо як процес постановки запитань вчителем, так і учнями, обмін запитаннями — відповідями організований за допомогою спеціальних методів і прийомів

-
- вона навчається власне самому формулюванню запитання (вчителі мови знають, як іноді важко навчити «ставити запитання!»);
 - формулювання запитань можна перетворити на захоплюючу гру, що одночасно розвиває творчі здібності і допомагає добре запам'ятати матеріал.

Водночас значна кількість досліджень, навіть в американських школах, свідчить про недостатню увагу вчителів до роботи із запитаннями. «У нас немає можливості відповідати на запитання учнів, оскільки це займе той час, який ми маємо витратити на те, щоб дати їм всі необхідні знання у відповідності до стандартів»⁶⁵.

Простого розв'язання цієї комплексної проблеми немає, але, якщо ми хочемо, аби діти навчились ставити запитання краще, і підтримуємо думку А. Ейнштейна, що шлях до кращих запитань — це ставити більше запитань, тоді нам можуть знадобитися способи зробити процес запитування ефективним та захоплюючим для учнів.

Які є методичні вимоги до запитування

Як змінюються місце і цілі використання запитань на уроках з розвитку критичного мислення у порівнянні з традиційними? Дуже сильно і кардинально!

Почнемо із найбільш загальних правил щодо методики запитування⁶⁶ як частини уроку. Якщо Ви хочете сприяти розвитку критичного мислення своїх вихованців, врахуйте наступне:

пам'ятайте, що запитування НЕ для того, щоб учні почували себе некомфортно або були залякані. В учнів не завжди будуть правильні відповіді (тобто це — частина процесу навчання, а не перевірки результатів). Відповідь «Не знаю», так само як і «Я не розумію питання» є допустимою;

створіть атмосферу, в якій учневі буде легко ставити запитання. Важливо, щоб учні не боялися бути осміяними, не боялися помилитися або сказати «щось не так». З першого дня дайте їм зрозуміти, що ви чекаєте від учнів запитань, що вам цікаво відповідати на них, що «дурнуватих» запитань для вас не існує;

пов'яуйте запитання з найбільш важливим матеріалом, що дасть учням зрозуміти, на що саме ви хочете звернути їхню увагу;

ставте відкриті зрозумілі і конкретні питання, на які можна відповісти більше, ніж «так» або «ні». Уникайте загальних запитань типу «Що

65 Вагнер Т., Динтерсмит Т. Мистецтво навчати. Як підготувати дитину до реального життя. — К.: Наш формат, 2017. — С. 5

66 Термін запитування розуміємо як обопільний процес, коли як учні, так і вчитель ставлять і відповідають на поставлені запитання

ви думаєте з приводу того, що ви прочитали?»). Якщо учень все ж відповідає коротко, задайте йому наступне питання, яке підштовхне його до розгорнутої відповіді;

використовуйте зрозумілі учням слова. Учень не зможе відповісти на запитання, що містить незнайомі йому терміни;

ставте запитання у певній логіці, помітній і зрозумілій учневі. Учні можуть розгубитись, якщо на них сиплеться безліч непов'язаних запитань;

формулюючи запитання, **використовуйте таксономію Блума**, щоб визначити, чи створює це умови для переходу учнів до «мислення вищого порядку»⁶⁷. Розташування запитань у певному порядку або побудова стратегії постановки запитань (наприклад від нижчого рівня мислення до вищого) не тільки розвиватиме в учнів мислення високого рівня, але і підсилюватиме мотивацію до навчання, розбудовуватиме пізнавальний інтерес;

перефразуйте запитання, якщо не отримуєте на них очікуваних відповідей. Однією з причин може бути різне розуміння смислу запитань вами і учнем;

запитуйте всіх учнів, оскільки важливо залучати до відповідей на запитання усіх присутніх на уроці школярів. Щоб досягти цього, педагог має звертатися по імені до найбільш сором'язливих учнів і іноді навмисно тимчасово оминати тих учнів, які вважають, що можуть відповісти на кожне питання;

плануйте час для запитань учнів. Вчитель має стимулювати учнів самостійно ставити один одному якомога більше різних запитань (до текстів, до завдань, до різних джерел інформації...), схвалювати, підтримувати учнів у цьому, дякувати за запитання. Уникайте класичного «Чи є запитання?», що вимовляється за хвилину до дзвінка. Учні звикають до того, що ця фраза означає кінець уроку. Пропонуйте учням завдання підготувати запитання заздалегідь. Кожного разу, коли учні опрацьовують текст, вирішують задачі чи виконують письмове завдання і т. д., просить їх записати як найменш три запитання, які виникали у них в процесі підготовки домашнього завдання;

переадресуйте запитання, поставлені одним учнем — іншим, це може допомогти зав'язати обговорення чи дискусію серед учнів;

ставте запитання для забезпечення зворотного зв'язку, щоб переконатися в тому, що учні вірно зрозуміли матеріал;

67 Більш докладно про це у Розділі 2 цієї книги

якщо запитання стосуються емоційно-ціннісної сфери учнів, **персоналізуйте** їх: замість «Який настрій викликає цей вірш у читача?» варто запитати: «Який настрій викликає цей вірш у тебе?».

Улюблені запитання вчителів, що розвивають критичне мислення своїх учнів (і учнів з розвиненим КМ): «Що ти про це думаєш? Чому саме так?», «Які враження це викликає у тебе?», «Як ти це оцінюєш? Чому?», «Що для тебе було сьогодні корисно, цікаво, важливо?», «Як це пов'язано з твоїм життям?», «Чому ти так вважаєш?», «Що ти додав/додала до своїх знань, досвіду?», «Які, на твою думку, можуть бути наслідки цього?», «Які докази це підтверджують?», «Чи є обґрунтованою ця позиція? Як саме?», «Чи є ця інформація достовірною?», «Які ще можуть бути думки з цього приводу?», «Які ще можливі варіанти?»....

Щоб розвивати навички критичного мислення учнів, ми маємо дати учням можливість практикувати міркування. А це вимагає зрушень у свідомості вчителя, його переходу від позиції всезнаючого мудреця на сцені до керівника і організатора процесу мислення учнів.

Багато учнів не люблять відповідати на запитання в класі, тому що бояться отримати погану оцінку. Коли вчителі перестають весь час ставити запитання «на оцінку» і переходять до запитань, спрямованих на розвиток мислення, учні зазвичай стають більш активними. Коли вони звикають до вільного обміну думками і того, що всі їхні ідеї сприймаються з повагою і вважаються важливими, що не існує єдиної правильної відповіді, вони будуть прагнути висловити свої думки і вислухати думку інших.

Учні, які мають труднощі у навчанні, часто неохоче беруть участь у дискусіях та обговореннях, оскільки побоюються виявитися неправими, або через те, що їхні думки формуються не так швидко, як в інших учнів. Іноді буває простіше викликати учнів, які піднімають руки, але при цьому і у тих, хто руки не піднімає, теж є хороші ідеї. Обов'язково треба інколи викликати учнів, які не піднімають руки. Однак використовувати таку тактику варто обережно. Якщо ви систематично викликаєте учня, який не готовий відповідати, щоб поставити його в незручне становище, ви можете погасити активність і бажання відповідати всіх інших учнів.

Один з виходів з цієї ситуації полягає в тому, щоб задавати учням, які мають труднощі, більш прості, закриті питання, тим самим даючи їм можливість почувати себе комфортніше. Крім того, якщо робити після питання паузу, «час на міркування», учні, які виконують мисленнєві операції не так швидко, будуть мати можливість зібратися з думками, перш ніж відповіді будуть виголошені іншими учнями. Це може означати, що

вам доведеться не викликати школярів, які підняли руки, доти, поки ви не побачите, що й решта учнів справилися із завданням.

Іншим шляхом вирішення цієї проблеми є надання учням можливості записати свої відповіді, перш ніж представити їх в усній формі. Три-п'ять хвилин для письмового викладу відповідей, дають учням можливість висловити обмірковані відповіді на питання.

Ніколи не можна задовольнитись однією відповіддю на складне запитання. Натомість треба прагнути отримати різні ідеї від якомога більшої кількості учнів. Крім того, важливо слухати відповіді дітей дуже уважно, оскільки іноді учень може дати відповідь, якої ви не очікували, але яка, тим не менш, є коректною і цікавою та заслуговує на обговорення. Під час запитування будьте готові до несподіванок і використовуйте додаткові питання, щоб допомогти учням прояснити власні ідеї або ідеї інших учасників навчального процесу. Висловлення учням подяки за їх обдумані відповіді на запитання також сприяє підвищенню активності школярів на уроці.

І, нарешті, спонукайте учнів ставити запитання одне одному і відповідати на них. Часто буває так, що учень ставить вам запитання, відповідь на які є у його однокласників. Якщо ви дасте учням можливість відповідати на запитання одне одного, ви створюєте прецедент для діалогу, який може виявитися для них надзвичайно позитивним і надихаючим. Крім того, надання учням можливості ставити запитання своїм одноліткам, використовуючи при цьому деякі з методик, які застосовуєте ви як учитель, здатне допомогти їм підвищити своє вміння відповідати на запитання. Такий підхід може також допомогти вам оцінити здатність школярів визначити ключові поняття або ідеї, що містяться в запитанні.

Які є поширені помилки вчителів у процесі запитування?

Не секрет, що зазвичай наші учні мало запитують. Найчастіше, це результат їх «шкільного досвіду», коли вчителів дратують «дурнуваті запитання» (а хто знає, розумне у мене запитання чи безглузде?), часу на відповіді не вистачає, учитель сердиться, тому що не знає відповіді на запитання тощо. Як наслідок, першокласник, з якого буквально виплюються питання, до п'ятого класу перетворюється в мовчазного відлюдненого школяра, який змагається за оцінку,

Найбільш поширеними помилками вчителів у процесі запитування є:

- більшість запитань перевіряють фактичні знання;
- вчитель сам відповідає замість учнів;
- учні не мають достатньо часу для обміркування запитання. Згідно даних американських вчених, більшість педагогів чекають відповіді на запитання в класі у середньому лише протягом ОДНІЄЇ секунди.

Тоді як цей час має складати не менше 15 секунд. Дослідження показують, що це збільшує кількість і тривалість відповідей учнів. До того ж зростають довіра учнів до вчителя та їхні навчальні досягнення;

- вчитель не застосовує прийоми активного слухання під час відповідей учнів;
- вчитель часто уточнює і виправляє відповіді школярів.

Як «працюють» закриті й відкриті запитання

Найпростішим і водночас найзагальнішим підходом до дидактичної класифікації запитань є поділ їх на **закриті** і **відкриті**. У прикладі з двох запитань: 1) Сьогодні гарна погода? 2) Що ви можете сказати про сьогоднішню погоду? — перше буде закритим, а друге — відкритим. Використання обох типів запитань є важливим у навчанні.

До *закритих* відносяться запитання, що мають такі характеристики:

- відповідь на них коротка — «так» або «ні», або складається з одного речення, кількох слів;
- вони мають однозначну або одну правильну відповідь;
- тут правильна відповідь єдина, вона є беззаперечною;
- відповідь на них повідомлено в попередньому тексті (іншому джерелі знань);
- вона заздалегідь відома й цілком передбачувана.

Такі запитання зазвичай починаються із запитальних слів: *Що? Де? Які факти перелічені? Хто? Що відбулось...? Що пише автор документу про...? Коли було...? У якому році...?* Та ін.

Наприклад: *Що таке: світова війна; національна держава; соціальна революція; політичний режим; модернізація? Де було утворено Союз Визволення України? Хто очолив Головну Українську Раду? Що відбулося з героями оборони біля станції Крути які потрапили в полон до червоногвардійців? Коли було підписано мирний договір у Брест-Литовську між УНР і Німеччиною та її союзниками? Яку кількість населення втратила Україна за часів Голодомору 1932-1933 років? Скільки республік увійшло до СРСР на момент його створення? У якому році було проголошено курс на нову економічну політику (НЕП)?* Та ін.

Досвід навчання педагогів свідчить, що при застосуванні таких запитань учителі почуваються найбільш комфортно і часто користуються ними, оскільки вони передбачають єдину правильну відповідь. Очевидно, що постановка закритих запитань дозволяє перевірити знання і уявлення учнів. Вчителеві легко сформулювати достатню кількість таких запитань на основі опрацьованого учнями змісту і опитати значну частину школярів за короткий час. Нарешті такі запитання зазвичай не-

складні для більшості дітей, адже в основному вимагають відтворення запам'ятованого матеріалу.

Безумовно у кожному предметі можна виокремити частину змісту, що має бути вивчена учнями на пам'ять: дати, правила, терміни, формули тощо. Саме у цьому процесі стають у нагоді закриті запитання.

Запитання такого типу допомагають актуалізувати опорні знання учнів та перевірити увагу і розуміння ними нового матеріалу після первинного сприйняття матеріалу, перш ніж переходити до глибокого аналізу чи застосовування інших більш складних розумових операції. Таким чином, закриті запитання виконують у навчанні важливі функції (рис.1).

Однак закриті запитання мають деякі обмеження. Вони не вимагають від учнів мислення, не розвивають їхнє мовлення. Іноді, особливо під час тестування, учні можуть навіть вгадати правильну відповідь. Переважання таких запитань на уроках поступово формує в учнів переконання, що на кожне із них існує єдина правильна відповідь і начебто є люди, які «володіють» знаннями для усіх відповідей, та ін. Безперечно, подібні ситуації є дуже шкідливими для формування критичного мислення у людини в сучасному світі.

Саме тому вчитель зобов'язаний застосовувати на уроках й інший тип запитань — *відкриті*. Відкритим вважають запитання, яке або не має однозначної правильної відповіді, або має багато відповідей (кожна з яких є «правильною»), зокрема й ті, що суперечать одна одній. Вони починаються із запитальних слів: *Як пояснити, чому..? У чому відмінність..? Що буде, якщо..? У чому причини..? Які наслідки...? Чи погоджуєтесь ви...?* та ін.

Наприклад: *Чому Центральна Рада прагнула налагодити стосунки із російським урядом навесні 1917 р.? У чому причини конфлікту інтересів обох сторін? Які змістові блоки можна виділити в опрацьованому вами історичному документі «Наказ делегації Центральної Ради до Тимчасового Уряду (11 травня 1917 р.) Який із них головний і чому? Чому українські та російські політичні лідери не змогли досягти своєї мети? Чи погоджуєтесь ви з думкою американського історика Алекса Рабиновича, що у 1917 році «революційну хвилю вже не можливо було зупинити в межах існуючої системи»? Як ви розумієте наведений вислів історика? Які були причини Української революції? Яке значення, на вашу думку, мало створення Української Центральної Ради для подальшого розвитку революційних подій? Як би ви були учасником революційних подій, то яку форму державності — автономію чи самостійність — підтримали б? Чому? та ін.*

Використовувати такі запитання вчителю складніше, оскільки учні надають різні відповіді, а думка педагога щодо правильної відповіді може піддаватись сумніву з боку учнів, у яких є власна точка зору. Утім, ставити відкриті питання надзвичайно важливо. Такі запитання виконують у навчанні спеціальні функції: спонукають учнів розмірковувати над складними проблемами, які найчастіше не мають єдиного «правильного» рішення, та обговорювати їх; сприяють розвитку мислення, мовлення й інших пізнавальних здібностей учнів; навчають шукати відповіді на будь-які складні питання, з якими ми стикаємося в реальному житті, знаходити рішення або робити свідомий вибір серед кількох рівноцінних позицій.

Варто розуміти, що деякі запитання складно віднести до категорії відкритих чи закритих. Можна розглядати ці розходження в рамках певного континуума, коли одні запитання є більш закритими, а інші — більш відкритими. Наведемо приклад.

Закрите запитання: В якому році розпочалася війна союзницьких українсько-польських військ проти Російської Соціалістичної Федеративної Радянської Республіки? Відкрите запитання: Чи було укладення Варшавської угоди з Польщею найкращим виходом для Української Народної Республіки?

А ось на запитання *Яку політику проводила польська влада на українських землях у 1920 році?* На нього може бути кілька відповідей, утім, учитель, який ставить його, може отримати і конкретні, однозначні відповіді, що спираються на відповідні знання учнів. Це запитання за формою є відкритим, однак посідає *проміжне місце між закритим і відкритим запитаннями*. Адже у зв'язку із специфічними відносинами що склалися у 1920 р. між польським та українським політиками в умовах соціально-економічної кризи воно ближче до закритого питання, аніж до відкритого.

Постановка вчителем відкритих запитань зазвичай передбачає обмін учнів думками та ідеями, їх порівняння: пояснення та обґрунтування. Таке обговорення учнями в класі відкритих запитань сприяє розвитку в них не лише мислення, зокрема критичного, а й найважливіших соціальних компетентностей.

Які є можливості закритих запитань у навчанні історії

До *закритих* у навчанні історії можемо віднести запитання, що мають такі характеристики:

- відповідь на них коротка — «так» або «ні», або складається з одного речення, кількох слів і є однозначною. Ця характеристика сто-

сується і закритих запитань у спілкуванні, комунікації, риторичних запитань;

- вони можуть передбачати одну коротку правильну беззаперечну відповідь, що відповідає факту і найчастіше зустрічається у навчанні;
- відповідь на них повідомлено в попередньому тексті (іншому джерелі знань). Тоді відповідь на закриті запитання може складатися з кількох речень, бути розгорнутою і досить складною для відтворення. Однак вона заздалегідь відома й цілком передбачувана.

Такі запитання зазвичай починаються із запитальних слів: *Що? Де? Які факти перелічені? Хто? Скільки? Що відбулось з учасниками подій? Що говориться у документі про...? Коли? У якому році...?* та ін. Приклади використання таких запитань і питальних слів у таблиці 5.

Таблиця 14

Приклади використання закритих запитань

Питальні слова	Сформульовані запитання
<i>Що?</i>	Що таке: світова війна; національна держава; соціальна революція; політичний режим; модернізація? Що відбулося з героями оборони біля станції Крути які потрапили в полон до червоногвардійців?
<i>Де?</i>	Де було утворено Союз Визволення України?
<i>Хто?</i>	Хто очолив Головну Українську Раду?
<i>Коли?</i>	Коли було підписано мирний договір у Брест-Литовську між УНР і Німеччиною та її союзниками? У якому році було проголошено курс на нову економічну політику (НЕП)?
<i>Скільки?</i>	Яку кількість населення втратила Україна за часів Голодомору 1932-1933 років? Скільки республік увійшло до СРСР на момент його створення?
<i>Що говориться у документі про...?</i>	Що говориться в тексті Конституції УРСР про права і свободи громадян?

Спостереження і досвід навчання педагогів свідчить, що при застосуванні закритих запитань учителі почуваються найбільш комфортно і часто користуються ними, оскільки вони передбачають єдину правильну відповідь. Очевидно, що постановка закритих запитань дозволяє їм впевнено перевірити знання і уявлення учнів. Вчителі легко сформулювати достатню кількість таких запитань на основі опрацьованого уч-

нями змісту і опитати значну частину школярів за короткий час. Нарешті такі запитання зазвичай нескладні для більшості дітей, адже в основному вимагають відтворення запам'ятовуваного матеріалу.

Звісно, що у кожному курсі історії можна виокремити частину змісту, що має бути вивчена учнями на пам'ять: дати, назви, прізвища видатних діячів, пам'ятки культури, терміни, визначення понять тощо. Здебільшого у запам'ятовуванні стають у нагоді закриті запитання.

Запитання такого типу також допомагають актуалізувати опорні знання учнів та перевірити увагу і розуміння ними нового матеріалу після первинного сприйняття матеріалу, перш ніж переходити до глибокого аналізу чи застосовування інших більш складних розумових операцій. Таким чином, закриті запитання виконують у навчанні низку важливих функцій:

- перевірка засвоєння учнями тих елементів знань, які треба механічно запам'ятати і відтворювати, зокрема і за допомогою тестів,
- перевірка поточного засвоєння змісту під час розповіді, лекції вчителя або самостійного читання тексту,
- привернення уваги учнів до частин, основних моментів події чи процесу, важливих фактів;
- актуалізація опорних знань перед початком вивчення нового матеріалу.

Які є можливості відкритих запитань у навчанні історії

Водночас закриті запитання мають деякі обмеження. Вони не вимагають від учнів мислення, не розвивають їхнє мовлення. Іноді, особливо під час тестування, учні можуть навіть вгадати правильну відповідь. Переважання таких запитань на уроках поступово формує в учнів переконання, що на будь-яке запитання існує єдина правильна відповідь і начебто є люди, які «володіють» знаннями для усіх відповідей, та ін. Безперечно, подібні ситуації є дуже шкідливими для формування критичного мислення у людини в сучасному світі.

Саме тому вчитель зобов'язаний застосовувати на уроках й інший тип запитань — *відкриті*. Відкритим у навчанні історії вважають запитання, яке або не має однозначної правильної відповіді, або має багато відповідей (кожна з яких є «правильною»), зокрема й ті, що суперечать одна одній. Вони починаються із запитальних слів: *як ви розумієте? Як? Чому? Які причини/наслідки? У чому відмінність/подібність..? Які складові? Чи погоджуєтесь ви...? Що буде, якщо..? Як ви оцінюєте?* та ін. (Приклади у таблиці 15).

Приклади використання відкритих запитань

Питальні слова	Сформульовані запитання
<i>Як ви розумієте?</i>	Як ви розумієте положення документу?
<i>Як? Яким чином?</i>	Як, якими подіями розпочалась Українська революція?
<i>Чому? Які причини?</i>	Чому Центральна Рада прагнула налагодити стосунки із російським урядом навесні 1917 р.? Які були причини конфлікту між ними? Які були причини Української революції?
<i>У чому відмінність/ подібність..?</i>	У чому відмінність процесів централізації держави у Франції та Італії?
<i>Які складові?</i>	Які змістові блоки можна виділити в опрацьованому вами історичному документі «Наказ делегації Центральної Ради до Тимчасового Уряду (11 травня 1917 р.). Який із них головний і чому?
<i>Чи погоджуєтесь ви...? Чому?</i>	Чи погоджуєтесь ви з думкою американського історика Алекса Рабиновича, що у 1917 році «революційну хвилю вже не можливо було зупинити в межах існуючої системи»?
<i>Як ви оцінюєте?</i>	Яке значення, на вашу думку, мало створення Української Центральної Ради для подальшого розвитку революційних подій?
<i>Що буде, якщо..?</i>	Як би ви були учасником революційних подій, то яку форму державності — автономію чи самостійність — підтримали б? Чому?

Використовувати такі запитання вчителю складніше, оскільки учні надають різні відповіді, а думка педагога щодо правильної відповіді може піддаватись сумніву з боку учнів, у яких є власна точка зору. Окрім того, на міркування і розгорнуті відповіді учнів потрібно більше часу. Утім, ставити відкриті питання надзвичайно важливо. Такі запитання виконують у навчанні спеціальні функції:

- спонукають учнів розмірковувати над складними проблемами, які найчастіше не мають єдиного «правильного» рішення, та обговорювати їх,
- сприяють розвитку мислення, мовлення й інших пізнавальних здібностей учнів,

-
- навчають шукати відповіді на будь-які складні питання, з якими ми стикаємося в реальному житті, знаходити рішення або робити свідомий вибір серед кількох рівноцінних позицій.

Постановка вчителем відкритих запитань зазвичай передбачає обмін учнів думками та ідеями, їх порівняння: пояснення та обґрунтування. Таке обговорення учнями в класі відкритих запитань сприяє розвитку в них не лише мислення, зокрема критичного, а й найважливіших соціальних компетентностей.

Вчителеві, щоб бути готовим до різних відповідей учнів варто розуміти також, що деякі запитання складно віднести до категорії відкритих чи закритих. Можна розглядати ці розходження в рамках певного континуума, коли одні запитання є більш закритими, а інші — більш відкритими. Наприклад, запитання *«В якому році розпочалася війна союзницьких українсько-польських військ проти Російської Соціалістичної Федеративної Радянської Республіки?»* є закритим, а запитання *«Що було, б якби Українською Народною Республікою не було укладено Варшавської угоди з Польщею?»* — відкритим. А ось на запитання *«Яку політику проводила польська влада на українських землях у 1920 році?»* може бути кілька відповідей. Можемо отримати і конкретні, однозначні відповіді — перелік заходів влади, що спираються на відповідні знання учнів і «відкриті» міркування учнів щодо сутності і наслідків цієї політики. Це запитання за формою є відкритим, однак посідає *проміжне місце між закритим і відкритим запитаннями*. Однак частіше у зв'язку з обмеженими знаннями учнів воно буде ближчим до закритого питання, аніж до відкритого.

Розуміння можливостей і обмежень закритих і відкритих запитань визначає їхнє місце і послідовність постановки протягом тог чи іншого уроку історії. Вони можуть використовуватись вчителем по-різному як дуже тонкий інструмент, особливо, якщо застосовуються у певній системі.

Які запитання є фокусуючими, додатковими та оцінювальними?

Важливо розуміти місце і послідовність відкритих і закритих запитань на уроці, обумовлене їх функціями і можливостями. Вони можуть використовуватись вчителем по-різному як дуже тонкий інструмент

Відповідно до дидактичної мети їх застосування відкриті і закриті запитання можуть виступати на уроці як:

- *фокусуючі*, що виконують функцію мотивації і актуалізації та фокусують увагу учнів на тій частині матеріалу, яку зараз потрібно опрацювати. Їх частіше використовують на початку уроку;

-
-
- *додаткові* (іноді їх називають «*навідні*»), що зазвичай застосовують в основній частині уроку, щоб допомогти учням з пошуком відповіді;
 - *оцінювальні* (або *контрольні*) *запитання*, що можуть ставитися на початку, всередині й наприкінці уроку.

Фокусуючі, додаткові й оцінювальні запитання можуть бути **як відкритими, так і закритими**.

Розглянемо кожен з цих типів детальніше.

Фокусуючі запитання Такі запитання на початку уроку допоможуть визначити початковий рівень розуміння учнями проблеми чи поняття. Наприклад: Учитель може запитати: *Що таке «воєнний комунізм»?* Якщо учні скажуть лише те, що «*воєнний комунізм*» — внутрішня політика радянської влади 1919-1921 років, ви відразу ж побачите, що в них обмежене уявлення про «*воєнний комунізм*». Це допоможе вам визначити потребу учнів в додатковому поясненні для того, щоб зробити їхнє розуміння більш глибоким. Якщо ж вони виявляться здатними дати вам повну характеристику сутності «*воєнного комунізму*», ви можете переходити до інших понять чи застосувати їхнє розуміння при розгляді інших питань теми.

Такі запитання мають стимулювати інтерес учнів до теми уроку, пов'язуючи її з тим, що учням уже відомо, з їхнім життєвим досвідом або викликаючи у них певні емоції. Наприклад: якщо на уроці ви розглядаєте питання пов'язане із наслідками німецько-радянської війни 1941-1945 рр. для України, то гарним фокусуючим запитанням могло би бути таке: *Істориками підраховано, що за роки цієї війни щоденно в середньому гинуло 15 тис. радянських людей. Якби ми вирішили відзначити пам'ять кожного із них хвилиною мовчання, довелося би мовчати протягом 28 років. Які думки викликає у вас цей факт? Чому під час цієї війни загинуло стільки людей? Чого вчить нас цей факт?*

Пропонуючи учням фрагмент тексту для самостійного опрацювання, варто визначити найважливіше фокусуюче запитання, над яким їм слід буде задуматися під час читання, для того, щоб вони не відволікалися на другорядну інформацію. Нарешті такі запитання можуть сприяти учням у пошуку та зосередженні уваги на ключовій ідеї, головних положеннях під час розв'язання складної проблеми.

Відкриті фокусуючі запитання можуть стимулювати інтерес учнів до теми уроку, пов'язуючи її з тим, що учням уже відомо, з їхнім життєвим досвідом або викликаючи у них певні емоції. Наприклад, якщо на уроці розглядається питання пов'язане із наслідками німецько-

ко-радянської війни 1941-1945 рр. для України, то гарним фокусуючим запитанням могло би бути таке: *Істориками підраховано, що за роки цієї війни щоденно в середньому гинуло 15 тис. радянських людей. Якби ми вирішили відзначити пам'ять кожного із них хвилиною мовчання, довелося би мовчати протягом 28 років. Які думки викликає у вас цей факт? Чому під час тієї війни загинуло стільки людей? Чого вчить нас цей факт?*

Закриті фокусуючі запитання на початку уроку допоможуть визначити початковий рівень розуміння учнями проблеми чи поняття. Наприклад, на початку уроку учитель може запитати: *Що таке «воєнний комунізм»?* Якщо учні скажуть лише те, що «воєнний комунізм» — внутрішня політика радянської влади 1919-1921 років, вчитель побачить, що в них обмежене уявлення про «воєнний комунізм». Це допоможе йому визначити потребу учнів в додатковому поясненні для того, щоб зробити їхнє розуміння більш глибоким. Якщо ж вони виявляться здатними дати повну характеристику сутності «воєнного комунізму», вчитель може переходити до інших понять чи застосувати їхнє розуміння при розгляді інших питань теми.

Пропонуючи учням документ чи фрагмент тексту для самостійного опрацювання, варто визначити найважливіше фокусуюче запитання, над яким їм слід буде задуматися під час читання, для того, щоб вони не відволікалися на другорядну інформацію. Нарешті такі запитання можуть сприяти учням у пошуку та зосередженні уваги на ключовій ідеї, головних положеннях під час розв'язання складної проблеми.

Додаткові чи навідні запитання застосовують протягом уроку. Вчителю ставити такі запитання учням досить складно, оскільки зазвичай вони (запитання) ґрунтуються на його інтуїції та вмінні визначити, де знаходяться учні в своєму розумінні теми й куди їм потрібно просуватися. Додаткові запитання можна розглядати як своєрідний місток, що пов'язує поточне розуміння учнів із поглибленим розумінням сутності проблеми. Наприклад: коли ви говорите з учнями про виступи селянства в західноукраїнських землях періоду кризи кріпосницького господарства, зокрема про повстання Лук'яна Кобилиці, то вчитель може поставити таке запитання: *Що зробив Лук'ян Кобилиця для того, аби підняти селян на повстання?* З урахуванням того, що з феодалною верхівкою вели боротьбу і міські низи, вчителю доцільно акцентувати увагу школярів на особливостях селянського розуміння соціальної несправедливості. Тому до першого запитання доречним буде наступне додаткове: *Які риси селянської психології*

використав Лук'ян Кобилиця? Зосередившись на цьому запитанні, учні можуть краще усвідомити сутність відповідної історичної події.

Крім **конкретних** додаткових запитань, пов'язаних із досліджуванним явищем чи предметом, існує низка **загальних** додаткових запитань, що розв'язують конкретні навчальні завдання на уроці. Наведемо кілька прикладів загальних додаткових запитань, що допоможуть «підштовхнути» мислення і розуміння ваших учнів (таблиця 16).

Таблиця 16

Загальні додаткові запитання і їх використання на уроці

Навчальні завдання	Загальне запитання
Допомогти учням розвинути чи висловити ідею	Що ще ви можете сказати про це?
Допомогти учням обґрунтувати чи висловити ідею за допомогою інформації з тексту, документу, ілюстрації, відео чи власного досвіду	Звідки вам це відомо? Чи можете ви підтвердити це доказами? Якими саме?
Допомогти учням звузити чи прояснити ідею	Що ви маєте на увазі?
Допомогти учням розвинути додаткові ідеї	Які ще ідеї у вас є стосовно цього? Чи можуть бути інші способи розв'язання?
Підвищити активність учнів	Хто ще може що-небудь розповісти з цього питання?

Контрольні або оцінювальні запитання за змістом на початку уроку близькі до фокусуючих, що використовують для з'ясування того, що учні вже знають. Оцінювальні запитання важливо ставити в середині уроку, щоб переконатися, що учні розуміють те, що було уже вивчене до цього моменту і готові продовжувати урок.

Нарешті, вони дають змогу вчителю виставити учням оцінки за результати роботи після опанування матеріалом. Із цією функцією контрольних запитань учителі знайомі найкраще.

Узагальнимо ці думки у таблиці 17.

**ВИКОРИСТАННЯ ВІДКРИТИХ І ЗАКРИТИХ
ЗАПИТАНЬ З РІЗНОЮ МЕТОЮ**

Тип запитання	Навчальна мета
Фокусуючі	Зазвичай ставляться на початку чи впродовж уроку Стимулюють інтерес учнів до теми через їхні емоції та попередні знання чи уявлення Допмагають безпосередньому розумінню під час читання чи слухання Сприяють розумінню сутності, головного у матеріалі
Додаткові	Зазвичай ставляться впродовж уроку Допмагають учням розвинути чи висловити ідею, обґрунтувати ідею доказами, звузити чи прояснити її Сприяють висуванню учнями більшої кількості ідей Допмагають підвищити активність учнів
Оцінювальні	Зазвичай ставляться впродовж і наприкінці уроку Допмагають визначити, чи розуміють учні вивчений до цього моменту матеріал Дають змогу оцінити розуміння/результати роботи учнів

Яке місце посідають закриті та відкриті запитання у структурі уроку з розвитку критичного мислення

У залежності від функцій відкриті і закриті запитання посідають своє місце у структурі уроку за технологією розвитку критичного мислення (табл. 18).

ЗАКРИТІ І ВІДКРИТІ ЗАПИТАННЯ У СТРУКТУРІ УРОКУ 68

частина уроку	Функції закритих запитань	функції відкритих запитань
Вступна	Актуалізація знань і уявлень учнів як опори для сприйняття нового матеріалу, наприклад: <i>Що саме вам про це відомо (які факти, поняття вам відомі)? Що ви бачили і як це виглядає? Як це називається?</i> та ін.	Мотивація навчання, стимулювання інтересу учнів: <i>Як ви думаєте, про що йтиметься далі? Які знання вам ще потрібні з цієї теми? Чого ви б хотіли ще дізнатися?</i> тощо.
Основна	З'ясування того, чи всі учні читали текст, як зрозуміли і чи звернули увагу на всі ідеї змісту ставляться після читання тексту або сприйняття розповіді, пояснення вчителя, наприклад: <i>які нові поняття зустріли? Що вони означають? Що говориться про..? Де, коли і що відбулось?</i> та ін..	Привернення уваги і підтримання інтересу учнів до важливих положень, ключових понять, проблем; після сприйняття інформації з метою її осмислення, наприклад за рівнями Блума ставляться перед читанням тексту чи розповіддю вчителя, наприклад: <i>які головні думки тексту? У чому відмінність? Які причини? Які наслідки? До яких висновків ви прийшли?</i> та ін.
Підсумкова	Коротке повторення ключових понять, формул чи правил, що опрацьовувались на уроці.	Рефлексія результатів уроку і способів їх досягнення, наприклад: <i>Що було важливим? Що було цікавим? Що вдалося? На чому варто зосередитись більше?</i> тощо.

Як застосувати закриті і відкриті запитання у роботі з візуальними джерелами інформації?

У кожному окремому фрагменті уроку доцільним є застосування закритих і відкритих запитань у певній системі. Це стосується насамперед ілюстративного матеріалу, роботи з візуальними джерелами, на чому зупинимось окремо. До слова, ефективно опрацювання учнями

68 У своїх міркуваннях спираємось на структуру уроку в технології з розвитку критичного мислення, подану у додатку 1

візуальних джерел, як показують спостереження, не завжди є простим завданням для вчителів.

Проілюструємо ефективний методичний підхід прикладом. Так, працюючи в 10-му класі з колажем фотодокументів, наведеним нижче, вчитель має починати із закритих запитань: *Що ви бачите у цих фотодокументах? Які події вони відображають (на основі підписів)? У якій послідовності розміщені на колажі? Хто зображений на кожній з фотографій? Які... Скільки... Коли.. тошо.*

Лише з'ясувавши, що зображено та на які важливі для міркувань деталі треба звернути увагу, вчитель переходить до відкритих запитань, вибудовуючи логічний ланцюжок зазвичай за допомогою таксономії Б.Блума. *Яку мету переслідували, зробивши ці фотографії? Чим вони могли бути корисні? Чим вони відрізняються/подібні? Як пов'язані...? Що є причиною/наслідком?... Чому? З якою метою?... Що буде, якщо...?.. Як ви ставитесь?..*

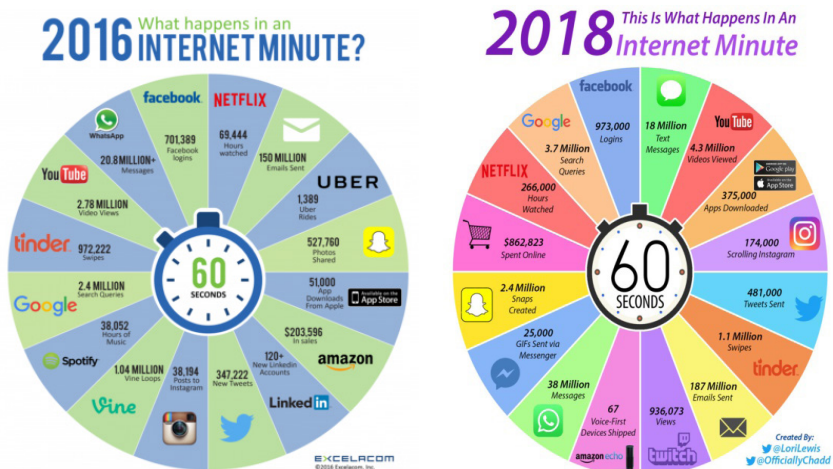


1. Транспортування звинувачених у «Шахтинській справі» (1928 р.)
2. Засідання по Шахтинській справі в Колонному залі Будинку Союзів у Москві, що тривали 41 день.
3. Обвинувачені в Шахтинській справі, праворуч — засуджені до смертної кари
4. Члени «Спілки визволення України» під час судового процесу, м. Харків (1930 р.)

Таке опрацювання школярами ілюстрації на уроці, наприклад до початку читання тексту підручника, зробить саме читання ефективнішим і, як наступний крок, дасть змогу вчителю запропонувати учням порів-

няти інформацію ілюстрації та тексту. До слова, оскільки переважна більшість сучасних дітей звикли сприймати візуальну інформацію, це покладає на вчителя додаткові завдання щодо формування навичок учнів саме у цій сфері.

Ще один приклад, використання на уроці досить популярного сьогодні візуального джерела — інфографіки. Працюючи в 11 класі з інфографікою «Що відбувається в Інтернеті за 60 сек.» почнемо із закритих запитань: що зображено? Скільки і які можливості Інтернету проілюстровані у 2016 році? А у 2018 році? Які з них були найбільш популярними (за кількістю користувачів)? Які з них збереглися у 2018 р.?



Далі переходимо до відкритих запитань: що спільного у зображеннях? Чим вони відрізняються? Як ви думається, чим пояснюються відмінності? Якими прикладами можна пояснити вашу думку? Які висновки можна зробити щодо тенденцій розвитку Інтернету? Як він впливає на життя людей? А на ваше особисте? Яким є, на вашу думку, майбутнє Інтернету і цифрових технологій в цілому?

Таким чином, працюючи з візуальним джерелом будь якого типу (малюнок, фотографія, діаграма, інфографіка, відео та ін.), завжди починаємо із закритих запитань, які допомагають привернути увагу учнів до тих аспектів і деталей зображення, які будуть важливими для подальшого опрацювання матеріалу і корегування міркувань учнів. За допомогою відкритих запитань спрямовуємо діяльність учнів на аналіз, синтез та оцінку інформації, що міститься у джерелі.

Як побудувати систему запитань у роботі з текстовим історичним джерелом

Під час опрацювання будь-якого текстового джерела історичної інформації варто завжди починати із закритих запитань, які актуалізують відповідні знання чи уявлення учнів і підготують їх до сприйняття і аналізу змісту джерела. Під час читання необхідно за допомогою закритих запитань варто привернути увагу учнів до головних моментів змісту, що і прийтиме аналізу тексту, а після опрацювання можна переходити до обговорення відкритих запитань високого рівня. Проілюструємо ці положення прикладом роботи з документом на практичному занятті з теми «Історичні джерела про долю «Русалки Дністрової» та її авторів (таблиця 19).

Документ. «З протоколу засідання ректорату львівської духовної семінарії»

«... Управління ревізії книг доручило мені як цензору руських книг прорецензувати анонімну книжечку, написану руською і надруковану в Угорщині в Буді під назвою «Русалка Дністрова». Цензурування названої збірки народних пісень цими днями закінчене і прийнято рішення про її заборону в основному з тієї причини, що вміщені в ній статті є несвоєчасним духовним витвором екзальтованої юнацької фантазії, читання якого, особливо в теперішній час, може ввести в оману легковажних і викликати у них невдоволення існуючим ладом.

... встановлено, що Шашкевич Маркіян і Головацький Яків видрукували цю книжечку власним коштом в Угорщині без усякого підозрілого умислу, а лише через недосвідченість, юнацьку легковажність і марну жадобу літературної слави. Крім того, вважається за потрібне додати, що згаданим особам... ректорат виніс сувору догану і під загрозою найсуворішого покарання заборонив їм усяке листування в літературних справах.

Венедикт Левицький, виконувач обов'язків ректора семінарії, Львів, 1837 р.».

Система закритих і відкритих запитань для роботи з історичним джерелом

Коли ставляться	Які запитання	Мета постановки
До опрацювання документу	Що таке цензура? Хто такі цензори? Як вони обирались? З яких критеріїв вони виходили під час оцінки рукописів?	Для актуалізації знань чи уявлень учнів і підготовки їх до сприйняття і аналізу джерела
Під час опрацювання документу	Що це за документ? Хто його автор? Чому він виступив за заборону видання? Якому покаранню він вважав за потрібне піддати авторів збірки? Чому?	Для привернення уваги учнів до головних моментів змісту і свідомого аналізу тексту
Після опрацювання документу	Чи погоджуєтесь ви зі словами автора документу, що «Русалка Дністрова» з'явилась через «недосвідченість, юнацьку легковажність і марну жадобу літературної слави» членів «Руської трійці»? Чому? Як ви думаєте, чому цензори в Угорській частині Австрійської імперії дозволили видання, а у Галичині заборонили?	Для осмислення змісту і формулювання власних висновків, оцінок, передбачень, позиції та ін.

Як вчимо учнів ставити закриті і відкриті запитання?

Ми поговорили з вами про те, як вчитель може вдосконалити свою роботу із запитаннями. Тож тепер піде мова про те, як навчити учнів ставити запитання. Для цього можуть бути застосовані спеціальні методи роботи на уроці з відкритими та закритими запитаннями, деякі ви знайдете у розділі IV посібника. Серед них: «Товсті» й «тонкі» запитання; «Питальні слова»; «Запитай і відгадай»; «Банк запитань»; «Почережні запитання»; «Техніка формулювання запитань» та ін.

Як ставити запитання за таксономією Блума?

Таксономія Б. Блума дає змогу встановити прямиий зв'язок між рівнями мислення та відповідями на запитання, які ми ставимо. Та й самі запитання утворюють ієрархію, що цілком відповідна таксономії мислення: запитання на запам'ятовування належать до найнижчого рівня; запитання на аналіз чи оцінку розглядають як високий рівень мислення. Насправді всі запитання важливі, адже всі вони уможливають мислення учнів на різних рівнях.

Запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності. Запитання, які забезпечуватимуть використання учнем

мисленневих операцій нижчого, рівня пов'язані з такими питальними словами як «хто», «що», «де» та «коли». Ці запитання допоможуть учням почати думати про базовий рівень засвоюваного матеріалу. Якщо вчитель ставитиме запитання типу «Як би ти?» або «Які докази ви можете знайти?» й т.п., він спрямовуватиме учня на те, щоб думати критично на більш високому рівні. Це можуть бути також запитання «Чи згодні ви з цим?» або «Як би ви оцінили?». Запитання подібного типу допоможуть учням навчитися аналізувати та оцінювати інформацію, щоб вони могли ухвалювати обґрунтовані рішення, які забезпечать оптимальні результати.

Зупинимось на цьому ґрунтовніше.

Запитання «на знання», що потребують від учнів пригадування, — це найнижчий рівень запитань, що вимагає механічного згадування інформації. Інформацію відтворюють практично в тому самому вигляді, в якому вона була отримана. Учню достатньо знати фрагменти матеріалу для того, щоб успішно відповісти на запитання. Такі питання найчастіше передбачають одну правильну відповідь; їх використовують для перевірки знань. Вони не стимулюють розвиток навичок критичного мислення, а сприяють тренуванню пам'яті. Наприклад, *на вступному уроціз курсу «Історія України» у 9 класі учням можна запропонувати таке завдання — «Спираючись на свої знання з історії 8 класу, пригадайте: Як поділяється період Нової історії? Що таке Рання модерна доба? Коли почалися в Україні Ранні модерні часи? Що стало найбільшим здобутком українського народу за Ранньої модерної доби?»*.

Запитання «на розуміння» ставлять для розкриття смислу, сутності того, що відомо учневі чи зараз вивчається. Учень має подумати, що це означає для нього. Ці питання є дуже важливими, адже без розуміння подальша повноцінна мисленнева та пізнавальна діяльність неможлива. Наприклад: *Якими фактами ви можете проілюструвати роль і місце українських земель у господарському житті Російської імперії наприкінці XIX століття? Як ви розумієте слова Івана Франка на появу «Русалки Дністрової», що вона «була свого часу явищем наскрізь революційним»? Що означає «українське питання» у світовій політиці? Що, на вашу думку, означає вираз Г. Сковороди «Світ ловив мене, та не спіймав»?*

Запитання «на застосування» вимагають використання вже відомої учням інформації в нових умовах або ситуаціях. Ці запитання можуть бути досить складними, тому що можуть передбачати нестандартні відповіді і пошук життєвих рішень. Наприклад: *Виконайте випереджальне домашнє завдання до наступного уроку (за підручником історії України для 9 кл., а також використовуючи знання, отримані на уроках української і зарубіжної літератури, підготуйте усну презентацію на тему: Осо-*

бливості розвитку української літератури наприкінці XVIII — у першій половині XIX ст.; Уявіть себе одним із засновників політичної партії початку XX ст. Використовуючи набуті раніше знання про політичне становище та соціально-економічні проблеми в українських землях на початку XX ст. підготуйте та захистіть проект програми своєї партії.

Запитання «на аналіз» передбачають розкладання інформації на складники, виокремлення частин та аналіз кожної з них окремо в межах єдиного цілого: їх порівняння та визначення схожості й відмінності, побудову структури (складу), моделі об'єкта на основі існуючих взаємозв'язків (причин і наслідків), співвідношення одних явищ з іншими (вчинки людини з її характером). Наприклад: *Які частини цього історичного джерела, документу (Першого універсалу Української Центральної Ради) можна виокремити? Яка головна думка документу (Універсалу)? Які спільні риси та відмінності ви знайшли у тексті Першого і Другого Універсалів Центральної Ради? З яких складників була побудована система феодалних відносин у середньовічній Франції? Як би ви її описали?*

Запитання «на оцінку» ставлять учням для того, щоб вони сформулювали власні судження про гарне і погане чи про справедливе і несправедливе, підтримали чи спростували якесь рішення, думку. Для ухвалення рішень і розв'язання проблем вкрай необхідне мислення саме цього рівня. У запитаннях на оцінку не може бути однієї правильної відповіді. Наприклад: *Що ви можете сказати про свою роботу над домашнім завданням? Яке завдання сподобалося вам найбільше? Чи був справедливим підписаний «пакт Молотова-Ріббентропа»? Чому? Дайте власну оцінку течіям опору окупантам на території України в роки Другої світової війни. Як би ви були сучасником подій на чиему боці ви б опинились? Як ви ставитесь до діяльності Степана Бандери? Оцініть дії окупаційної влади у впровадженні тактики «випаленої землі» в Україні. Спираючись на знання теми, а також на документи, що характеризують відчуття різних людей в Україні, висловіть й аргументуйте свою думку з приводу вшанування 8-9 травня Дня пам'яті та примирення і Дня перемоги над нацизмом у Другій світовій війні.*

Запитання «на синтез», «творення» пов'язані з творчим розв'язанням проблем на основі оригінального мислення. Якщо запитання на застосування зводяться до розв'язання проблем на основі наявної інформації, то запитання на синтез дають можливість використовувати власні знання і досвід для творчого вирішення проблеми. Такі запитання можуть мати безліч найрізноманітніших відповідей. Наприклад: *Чи можете ви запропонувати критерії за якими вдалося б згрупувати політичні партії, що існували в Україні на початку XX століття? Що могло би статися з вашою роди-*

ною, якби вона на початку XX ст. емігрувала з України до Канади? Про що говорить назва культурно-освітнього товариства «Просвіта»? З якими словами міг би звернутись до української учнівської та студентської молоді Іван Боберський? Який висновок можна зробити з фактів про виникнення кооперативного руху в Україні на рубежі XIX-XX ст.? Поясніть, чому на початку XX ст. розгорнулася політизація українського суспільства?

Які запитання може застосовувати вчитель для розвитку критичного мислення учнів?

Застосування на уроках запитань високого рівня — на аналіз, синтез, оцінку — дає вчителю змогу ефективно розвивати критичне мислення учнів. Уміння вчителя формулювати такі запитання є обов'язковою умовою розв'язання цієї проблеми. З іншого боку, ми маємо навчити і учнів формулювати запитання різного рівня у ході дослідження того чи іншого джерела знань. Розвинути такі уміння в учнів допомагає використання вчителем спеціальних питальних слів для кожного рівня запитань. Такі слова можуть певний час слугувати опорою для розвитку мислення учнів, зокрема і зоровою, у вигляді пропонованих переліків.

Розглянемо це в узагальненому вигляді в таблиці 11.

Таблиця 20

Питальні слова та запитання, застосування яких забезпечує різний рівень навчальних результатів

Рівень мислення/ навчального результату учня	Питальні слова, за допомогою яких формулюється запитання цього рівня	Варіативні запитання для різних предметів
Здобуття, пригадування знань (інформації)	Що таке? Де? Коли? Що саме? Скільки? Який? Чому?	Що...? Де...? Як це відбулося? Чому...? Коли ж...? Як показано в тексті...? Хто були основними...? Який...? Як...? Коли це сталося? Як автор пояснює це? Як би ти описав...? Що ви можете згадати...? Що ви можете вибрати...? Чи можете ви перерахувати три...? Хто був...?

Розуміння інформації	Як ви розумієте? Як іншими словами пояснити? Якими прикладами можна проілюструвати?	Із чим би ви про асоціювали...? Що є протилежним словом, явищем? Як пояснити своїми словами...?
Використання, застосування інформації	У яких ще ситуаціях можна застосувати? Хто може використовувати? Чим може бути корисне?	Які приклади цього в житті ви можете знайти...? Як ви могли б показати своє розуміння цього...? Який підхід ви б використали для...?
Аналіз	Які основні елементи? Із чого складається? Як влаштоване? Які функції? Як пов'язані? У чому зв'язок між? У чому схожість (відмінність)? Що спільного між?	Як ви б класифікували? Як би ви згрупували? Чи можна визначити різницю між частинами? Що аналогічне цьому? Як... і... подібні? Які факти чи ідеї в джерелі інформації показують...? Які докази наведені...? Які є доводи і пояснення? Які є причини і наслідки?
Оцінювання	Чи це добре або погано? Які переваги або недоліки? Чи це правильно або помилково? Чи це ефективно або неефективно? Чи згодні ви, що..., чому? Чи правильно, що..., чому?	Що, на вашу думку, краще...? Який є внесок..... у.....? Якою була цінність або важливість..... в.....? Що б ви рекомендували, якщо б ви були.....? Яке рішення найцікавіше? Як це впливає...? Що найкраще... і чому? Чи погоджуєтесь ви з твердженням...? Які докази підтримують вашу відповідь? Які сильні та слабкі сторони...? Яка природа...?
Творення	Про що говорить наявність таких елементів як-от? Який висновок можна зробити з фактів? Поясніть, чому? Що потрібно? Чому ви думаєте? Як зробити? Чому ви вважаєте? Що буде, якщо?	Що могло статися, якщо...? Чи можете ви запропонувати альтернативну інтерпретацію, тлумачення.....? Як розв'язати проблему...? Як ви думаєте, чи можна змінити причини і наслідки цього? Як ще можна подивитися на...? Що можна змінити, щоб...?

Постановка запитань високого рівня як-то «чому», «навіщо», «що, якщо» може привести учнів до відкриттів, причому кожний учень може зробити власні відкриття, не зазіхаючи на «авторські права» інших першовідкривачів. Адже всі відповіді на такі запитання можуть бути правильними — слід лише обґрунтувати свою точку зору.

Дуже цікавим для учнів може бути застосування різних типів запитань у процесі розвитку навичок осмисленого, критичного читання, або перегляду з наступним обговоренням театральних вистав, кінофільмів присвячених історичній тематиці. Вони зберігають безліч інформації про яку ми мало що знаємо і школярам корисно буде замислитися, чому саме так відбувалися події, чому персонажі вчиняли так чи інакше, чим обумовлена їхня поведінка. Наприклад: *Аналізуючи на уроці історичну основу переглянутого раніше кінофільму «Хайтарма» (про депортацію кримських татар та інших народів із Криму), учитель може «провести» учнів усіма рівнями мислення за допомогою приблизно таких запитань:*

- *Хто є головними героями кінофільму?*
- *Про що йдеться у кінофільмі? Яка його головна ідея?*
- *Які запитання ви б поставили в інтерв'ю головним героям кінофільму?*
- *Як ця історія пов'язана із життям українського суспільства, ваших знайомих, або родичів?*
- *Який вибір ви б зробили, якби були у ситуації, в якій опинилися герої?*
- *Що, на вашу думку, слід було змінити, аби створити іншу історію для тогочасного суспільства та героїв кінофільму?*

На уроках у старших класах варто варіювати відкриті запитання. До запитань за таксономією навчальних результатів можна додавати такі типи запитань:

- запитання, що вимагають додаткових доказів, наприклад: *Звідки ви це знаєте? Що з того, про що говорить автор, підтверджує ваш аргумент? Де можна знайти достовірну інформацію з цього приводу?*
- запитання, що вимагають прояснення окремих положень, наприклад: *Чи можете ви сформулювати це інакше? Що ви маєте на увазі? Що ви розумієте під терміном, який щойно вжили?*
- запитання, що передбачають встановлення зв'язків між думками, висловленими під час уроку, наприклад: *Чи є зв'язок між тим, що ви щойно сказали, і тим, що сказав Петро? Що можна додати до того, що сказала Галина?*

-
- комунікативні запитання, які навчають учнів уважно слухати одне одного, наприклад: *Павле, чи погоджуєтесь ви з тим, що сказала Ольга?*
 - запитання, що вимагають узагальнень, наприклад: *Що ще треба дослідити в цій темі? Яка була головна теза сьогоднішнього уроку?*

Вчитель має пам'ятати, що запитання важливіше за відповідь! У сучасному світі набагато легше знайти інформацію, ніж поставити запитання,

Як вчимо учнів ставити запитання за таксономією Блума

Щоб навчити учнів ставити запитання, спираючись на таксономію Б.Блума можуть бути застосовані спеціальні методи роботи. Ви знайдете у розділі IV посібника. Серед них є ті, які використовуються із відкритими-закритими запитаннями і із запитаннями за Б. Блумом: Товсті й «тонкі» запитання; «Питальні слова»; «Банк запитань» та ін. А є ті, які впрямую орієнтовані на таксономію: Кубик запитань (або «Кубик Блума»), Ромашка запитань, Гудзики Блума, Запитаймо одне одного, Взаємне навчання, Читаємо і запитуємо, Уточнюючі запитання, Шість чому, Запитання Сократа.

Як ефективно застосувати у навчанні історії спірні запитання

Одним з різновидів відкритих запитань є **спірні (контроверсійні)**. Під спірним запитанням розуміємо відкрите запитання, в якому запитальне речення за змістом спрямоване на знаходження протиріччя, парадоксу в ситуації, явищі, процесі, інформації та ін. Зазвичай такі запитання дозволяють виявити протилежні точки зору, погляди, інтереси в тій чи іншій ситуації і обов'язково передбачають дві основних протилежних позиції: «так» і «ні», «за» чи «проти», «я підтримую» і «я заперечую», «я погоджуюсь» і «я не погоджуюсь» тощо. Третім варіантом відповіді на спірне запитання може бути невизначена позиція: «не знаю» або «це складне питання для мене». Наприклад: «Чи погодилися б ви стати членом Організації Українських Націоналістів як би ви жили у на західноукраїнських землях у 30-ті роки ХХ ст?», «Чи була Україна незалежною, суверенною державою у складі СРСР?», «Чи не призвела німецько-радянська війна до зміни в Україні одного окупанта на іншого?» та ін. Зверніть увагу, що нижче буде описана методика опрацювання саме такого типу запитань. Адже в літературі ви можете зустріти й інші трактування цього поняття, наприклад як різновиду проблемних запитань.

Чому спірне запитання іноді називають проблемним

Іноді спірне запитання розглядають як частину проблемної моделі навчання 69. Відповідно до таких поглядів воно формулюється як результат аналізу проблемної ситуації, проблеми як складного теоретичного або практичного питання, що потребує розв'язання, дослідження.

У житті ми часто стикаємось з різними проблемами: великими, навіть глобальними, і повсякденними — маленькими; суспільними і особистими; науковими і побутовими. Відомо, що проблеми можуть нагромаджуватися. Якщо не розв'язувати, наприклад, проблеми екології, то людство може опинитись на межі самознищення. Не звертаючи уваги на проблеми в стосунках з іншими, ми можемо залишитися на самоті.

Основна ознака проблеми — наявність реально існуючого протиріччя між явищами, процесами чи ідеями, поглядами та брак інформації для її розв'язання. Допускаючи протилежні підходи або погляди на шляхи розв'язання проблеми, запитання набуває спірного, дискусійного характеру. Стикаючись із протиріччям, людина прагне зрозуміти, у чому воно полягає, у чому його сутність, тобто намагається сформулювати спірне запитання, з'ясувати сутність майбутньої дискусії. Сформульоване спірне запитання — це іноді перший крок до розв'язання проблеми.

Формулюючи спірне запитання, ми допомагаємо собі й іншим усвідомити, в чому саме полягає проблема, усвідомити її. Не завжди це буває легко. Від того, як сформульовано спірне запитання, часто залежать подальші дії з розв'язання проблеми, тобто воно не лише спонукає до пошуку рішення, а й визначає напрям цього пошуку. Якщо запитання поставлене неправильно або нечітко, шанси знайти вихід невеликі. Аби грамотно сформулювати спірне запитання, потрібно побачити, «схопити» основне протиріччя, що створює проблему. Побачити протиріччя в ситуації допомагає формула «З одного боку — З іншого боку». Розглянемо цей підхід на матеріалах фрагментів тексту з Конституції УРСР 1937 року. За новою Конституцією, порівняно з попередньою, замість багатоступеневих виборів вводили прямі, ліквідували згадки про осіб (представників експлуататорських верств), яких раніше виключали з політичного життя, селяни одержали рівні з робітниками права.

Тепер спробуємо визначити «з одного боку» та «з іншого боку» і сформулювати спірне запитання: з одного боку, бачимо, що Конституція визначала начебто демократичні основи державного устрою, з іншого — сталінський СРСР був тоталітарною державою, основам

69 Наприклад, у працях радянського дидакта М.Махмутова

якої суперечили внесені зміни. Отже, спірним запитанням буде: Чи можемо вважати зміни у Конституції проявом поглиблення демократизму державно-політичного устрою України? Чому?

На спірне запитання не можна відповісти відразу, «одним махом». Не випадково існує вислів «розплутувати проблеми». Зазвичай знайти відповідь допомагає серія допоміжних (проміжних) запитань, задаючи які ми послідовно «розплутуємо», розкладаємо складну ситуацію на частини, кроки. Перехід від проблемного запитання до допоміжних — другий крок у розв'язанні проблеми.

Цими запитаннями ми прокладаємо собі дорогу від вже відомого нам — до поки що невідомого. Тому, розглядаючи проблему, важливо чітко усвідомити, що саме відомо, а якої інформації не вистачає. Сформулювати допоміжні запитання допомагає схема з трьох частин, яка подана у таблиці 12 та приклади. Наприклад, заповнимо цю таблицю для ситуації «Підліток шукає роботу на літній місяць, але всюди йому відмовляють».

Таблиця 21

Алгоритм розв'язання проблеми

Проблема та спірне запитання	На які запитання мені потрібно відповісти, щоб розв'язати проблему	Як я відповідаю на ці запитання, як буду діяти
Чи можна впливати на працедавців, щоб вони взяли на роботу підлітка?	Чим викликане небажання працедавців брати підлітків на роботу? Які закони врегулюють працю неповнолітніх? Які державні служби можуть допомогти підліткови в працевлаштуванні? Якими перевагами підліток може зацікавити працедавця?	

Виходячи з поставлених допоміжних питань, ми формулюємо план, гіпотезу розв'язання проблеми (розв'язання протиріччя, на яке вказує спірне запитання).

Щоб навчити учнів розв'язувати проблеми, вчитель може запропонувати їм таку пам'ятку, що підсумовує вищезазначене.

Як формулювати спірні запитання у процесі розв'язання проблеми

1. Визначте, у чому полягає основне протиріччя, що створює проблему.
2. Сформулюйте це протиріччя, використовуючи формулу «З одного боку — З іншого боку».
3. Сформулюйте спірне запитання, відповідь на яке дасть змогу розв'язати протиріччя (вирішити проблему).
4. Перевірте, чи не заважає формулювання запитання пошуку різних варіантів відповіді.
5. Проаналізуйте, що саме в даній ситуації відоме, а якої інформації не вистачає.
6. Сформулюйте перелік допоміжних запитань — план пошуку вирішення проблеми.
7. Знайдіть інформацію і запропонуйте розв'язання проблеми.

Саме на цьому будується відома технологія проблемного навчання, основу якого, як вважається, розробив ще Джон Дьюї. Грунтуючись на результатах своєї діяльності в дослідній школі Чикаго (США), він у 1909 р в книзі «Як ми мислимо» заявив про високу ефективність навчання, в якому організована активна діяльність із самостійного розв'язання дітьми навчальних проблем. Відкидаючи догматичне навчання, Дьюї згодом обґрунтував і психологічні механізми здатності дитини розв'язувати проблеми. У радянській педагогіці ідеї проблемного навчання стали актуальними з другої половини 1960-х рр. — у 1970-і рр., коли у науково-педагогічній та методичній літературі обґрунтовувався багатий потенціал застосування навчальних проблем і способів організації вчителем проблемного навчання. Сьогодні класична технологія проблемного навчання з трьома рівнями пізнавальної самостійності учнів (проблемним викладом матеріалу вчителем, творчо-пошуковим та дослідницьким) поєднується або замінюється більш сучасними методами опрацювання спірних та відкритих запитань і навчання учнів розв'язувати проблеми.

Як опрацьовувати спірні запитання шляхом дискусії

Методи опрацювання спірних запитань насамперед пов'язані з різними методами організації навчальної **дискусії**. Ми визначаємо дискусію як аналітичний діалог/полілог учнів з проблеми, з якої існує розбіжність і суперечливість думок. За своєю природою вона є інтерактивною взаємодією учнів, а аналітичний характер передбачає вислуховування ідей, висловлюваних співрозмовниками, і реагування на них. Зазвичай дискусія починається із спірного запитання або твердження, висловленого ким-небудь з учнів або вчителем. У наступ-

ному обговоренні висловлюються різні, зокрема протилежні, думки і погляди й наводяться аргументи на їхню підтримку.

Сучасна дидактика визнає більшу освітню й розвиваючу цінність дискусій. Вони вчать глибокого розуміння проблеми, самостійного формулюванню позиції, оперування аргументами, критичного мисленню, сприяють розвитку власних переконань і формуванню власного погляду на мир. У цілому, у світовій педагогіці дискусія оцінюється як достатньо ефективний метод навчання.

Якщо одним з найважливіших завдань навчання є формування громадянської компетентності учнів, то як молодих громадян їх необхідно підготувати до зіткнення з різноманітними суспільними проблемами, в яких різні суспільні групи мають різні інтереси. Громадяни демократичного суспільства повинні вміти обговорювати природу суспільного блага й шляхи його досягнення. Тому уроки особливо зі суспільних дисциплін мають стати лабораторіями, де учні могли б учитися демократичних процедур, насамперед цивілізованій дискусії.

Нарешті, беручи участь у дискусіях, учні розвивають навички міжособистісного спілкування, як-от: уміння слухати, співпереживати, переконувати, співпрацювати з іншими членами групи. Добре організовані дискусії також розвивають терпимість до різноманітних точок зору.

Водночас, оцінюючи дискусію як метод навчання, потрібно враховувати й те, що вона поступається системному викладу матеріалу вчителем за ефективністю подання інформації, проте дозволяє учням творчо осмислити матеріал, сформувані ціннісні орієнтації і ставлення, міцно його запам'ятати.

Перш ніж перейти до переліку окремих дискусійних методів, орієнтованих на опрацювання (розв'язання) учнями проблем/спірних запитань, додамо декілька загальних положень, які часто визначають успіх або неефективність таких методів.

Варто звернути увагу на наступні правила роботи зі спірними запитаннями, які допомагають вчителям тримати ситуацію під контролем і забезпечувати ефективність навчання.

1. Визнайте для себе законність полеміки, дискусії на уроці як такої. Полеміка є частиною суспільного життя, і учні повинні навчитися обговорювати складні запитання і проблеми.
2. Сплануйте певні методи роботи: дискусія в колі, панельна та ін., дебати, займи позицію, шкала думок і т. д. Виробіть і узгодьте з учнями дієві правила.
3. Зосереджуйте увагу учнів на доказах і достовірній інформації.

-
4. Допомагайте учням представляти протилежні позиції правильно і справедливо (забезпечуйте збалансованість).
 5. Обов'язково прояснюйте запитання, щоб кожен розумів, у чому полягає протиріччя і в чому позиції сторін збігаються
 6. Допомагайте учням зосереджуватись на ключових питаннях.
 7. Запобігайте використанню гасел.
 8. Перш ніж піднімати дискусію на рівень філософської абстракції (сенсу життя, морального імперативу), поговоріть про конкретні питання.
 9. Дозвольте учням ставити під сумнів вашу позицію.
 10. Вчіть учнів розумітись одне з одним через парафразування думок інших. Нехай вони повчаться перефразувати те, що почують, щоб набути цієї навички.
 12. Проявляйте повагу до всіх думок.
 13. Обговорюйте з учнями шляхи закриття обговорення проблеми, вивчайте наслідки, розглядайте альтернативи.

Пам'ятайте, що оскільки спірні питання часто зачіпають особисті переконання і викликають в учнів емоційні реакції, до використання таких методів варто ретельно готуватись.

Дотримуючись цих умов, можна **навчити учнів** працювати зі спірними запитання, як тими, що вони поставили самі, так і з тими, які запропонував вчитель (підручник та ін.).

Залучити учнів до дискусії та навчити ставити спірні запитання, спираючись можна за допомогою спеціальної групи методів навчання, які ви знайдете у розділі IV посібника. У цьому розділі вони описані досить докладно, адже виокремлені у спеціальну групу методів.

РОЗДІЛ VI

ОСОБЛИВОСТІ ПІДРУЧНИКА З ІСТОРІЇ ДЛЯ СТАРШОЇ ШКОЛИ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ

Загальні ідеї щодо розробки сучасного підручника для старшої школи висвітлені у численних статтях та монографіях і реалізовані у багатьох підручниках з окремих предметів останніх років. Однак сьогодні на часі дослідження питань розвитку критичного мислення засобами навчальної книги з історії, що пов'язано з актуалізацією цього напрямку в освіті у контексті сучасного реформування школи.

Актуальні питання, пов'язані з теорією підручника, розкриті у працях Р. Арцишевського, В. Беспалька, Н. Бібік, Н. Буринської, Л. Величко, Я. Кодлюк, О. Ляшенка, І. Товпинець, О. Топузова, В. Редька, О. Савченко, М. Скаткіна, І. Смагіна та ін. У контексті методики навчання спроби розробки теорії підручника містять дослідження таких вчених як К. Баханов, Л. Величко, Ю. Малієнко, О. Пометун, О. Трухан, В. Редько, С. Шаповаленко та багато ін.

У своїх дослідженнях науковці, переважно, акцентують увагу на загальних положеннях теорії підручника, необхідності врахування авторами змін, що відбуваються в освіті, насамперед в її змісті, аналізують функції і дидактичні й методичні засади створення підручників. На основі виявлених тенденцій формулюються рекомендації новим авторам навчальних книг і їх користувачам — педагогам⁷⁰. Більшість дослідників сьогодні погоджуються з тим, що підручник — це комплексна модель освітнього процесу, яка відображає його цілі, принципи, зміст, технологію. При цьому підручник не лише моделює освітній процес, але й проєктує

70 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; Атаманчук П. С. Реалізація функції управління в підручнику з фізики / П. С. Атаманчук, І. В. Оленюк // Проблеми сучасного підручника: [зб.наук.праць / редкол.] — К.: Педагогічна думка, 2003. — Вип. 4. — С. 82-85; Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Д. Макінстер; наук. ред. і передм. О. І. Пометун. — К.: Пляеди, 2006.

його реалізацію⁷¹. Саме тому постановка нових завдань перед освітою вимагає і відповідного доопрацювання теорії підручника. Отже, лише визначивши вихідні позиції щодо розвитку критичного мислення учнів засобами навчальної книги, ми зможемо розробити окремі елементи підручника, які б забезпечили реалізацію цієї мети.

Вчитель може стимулювати учнів до розвитку умінь критичного мислення у навчанні під час читання і письма, так само як і під час говоріння й слухання. Допомогти йому покликані навчальні книги і посібники, насамперед підручники, пристосовані для розв'язання цієї проблеми.

Водночас варто зазначити, що навчальна книга, орієнтована на розвиток критичного мислення, обов'язково руйнуватиме традиційні підходи до навчання: адже вона має допомагати учням не лише дізнаватись чогось нового, а й постійно задумуватись над тим, чого вони дізнались, стимулювати до застосування 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 змогу самостійного дослідження, конструювання учнями у процесі активної пізнавальної діяльності та інтерактивної взаємодії на уроці власних знань умінь, ставлень і смислів.

З іншого боку, якщо придивитись до сучасного навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі, то у більшості випадків побачимо, що незважаючи на всі декларації, його основою залишається знанневий підхід, який у процесі відповідного навчання і викладання мимовільно знищує в учнів мотивацію до мислення, думання. На більшості уроків значну частину часу говорять і пояснюють вчителі, вимагаючи від учнів репродуктивного відтворення великих масивів інформації. А якщо додати до цього необхідність підготовки учнів до репродуктивної перевірки фактологічних знань, зокрема з історії, під час ЗНО і ДПА, стає зрозумілим масштаб необхідних сьогодні змін, як в організації освіти на державному рівні, так і в мисленні і професійному удосконаленні вчителів.

Підручник, орієнтований на розвиток мислення учнів, має ґрунтуватись на тому, що реально навчитись новій ідеї людина може, лише розуміючи суперечності, які треба подолати у процесі побудови нових ментальних моделей або переконань. Цей процес вимагає від неї іноді

71 Буринська Н. М. Особистісно зорієнтоване навчання як провідна дидактична функція сучасного підручника // Н.М.Буринська //Проблеми сучасного підручника: [зб. наук.праць / редкол.]. — 2003. — Вип. 4. — С. 7—10; Жосан, О.Е. Зміст підготовки незалежних експертів шкільних підручників у закладі післядипломної освіти /О.Е.Жосан // Нова педагогічна думка: зб. наук. праць — Рівне, 2012. — №2. — С. 16—20.

визнавати існуючі власні переконання помилковими, а потім повільно трансформувати старі у нові. Проте це можливо лише тоді, коли людина сама обмірковує і приймає нову ідею. Єдиним способом зробити це — є участь в обговоренні, порівняння власних думок з думками інших, висловлювання і вислуховування інших, тих, хто вже мають знання і погляди з цього приводу. Тому підручник повинен передбачати необхідність розбудови вчителем такої моделі навчання, де забезпечується постійне поєднання індивідуальної роботи учнів з інтерактивною взаємодією, діалогом і полілогом.

Отже, педагогічна модель, що забезпечує навчання учнів критичного мислення і має бути покладена в основу проектування відповідного підручника — це неупереджене самостійне дослідження учнями об'єкта або проблеми. Процес починається з колективного визначення того, що вони вже про це знають, та чого їм належить навчитись. Потім слід перейти до вільного виявлення ними фактів і розгляду варіантів розв'язання проблем, що досліджуються, і в кінці — до заснованого на фактах осмислення. Потім набута інформація порівнюється з тими знаннями, уявленнями, ставленнями, що існували в учнів раніше, зокрема виявляються і упередження, і заботони як окремого учня, так і інших учнів, а іноді і фахівців, виробляється основа для власного судження і подальшої роботи.

Спробуємо конкретніше визначити, яких змін потребують зміст і методичний апарат підручника, орієнтованого на розвиток мислення учнів.

Загальновідомо, що змістом підручника є сукупність навчального матеріалу, яким має опанувати учень задля досягнення результатів освіти відповідно до навчальної програми і Державного стандарту. Однак традиційно опанування змістом часто розуміють як щось окреме від мислення. Проте, насправді, чи існує навчальний зміст без мислення? Чи маємо ми навчати учнів лише змісту? Чи існує особливий зміст, який дозволяє розвивати мислення? Чи може учень зрозуміти зміст навчання без мислення? Очевидною відповіддю на всі ці запитання буде — ні!

Зміст освіти не існує окремо від мислення. Опанування навчальним змістом і мислення — це не дві окремо існуючі речі, а одна інтегрована яка «продукує» мислення, оскільки він організується, розвивається, подається, трансформується у процесі осмислення. Тому у предметному навчанні ми говоримо — головна мета навчання учнів — розвинути у них історичне, географічне, математичне, хімічне мислення тощо. І насправді основою і показником ефектив-

ного навчання є здатність учнів думати як письменник, архітектор, актор або фізик. Адже навчити думати як «фізик» означає сформува-ти здатність мислити про фізику. Мислення породжує новий спосіб мислення про зміст, його обдумування, а отже — новий зміст. Таким чином, ми маємо сприймати навчальний зміст як частину мислення, а процес навчання як розвиток мислення.

Виходячи з цієї позиції, навчаючи учнів думати критично, вчитель має прагнути, щоб:

- навчальний зміст ставав частиною, фундаментом їхнього мислення;
- способи (мисленнєві дії, операції), якими вони «думають» змінювались, вдосконалювались;
- по закінченні вивчення, наприклад одного з курсів історії ми маємо побачити, що учні мислять «історично», а їх мислення стало більш широким, глибоким, гнучким;
- учні оволоділи новими способами, досконалішим стилем мислення і змогли продукувати нові думки, ідеї, смисли і переконання.

Такий процес опанування змістом освіти підживлює мислення школярів та постійно оновлює його. Але це відбувається лише за умови, що навчальний матеріал викладений і структурований у підручнику таким чином, щоб дати учням простір для аналізу, порівняння різних поглядів, позицій, підходів, різних джерел інформації, для синтезу власної позиції, оцінки як історичних подій, явищ, процесів, так і результатів власного навчання. У підручнику з історії у відповідності до віку учнів мають бути представлені різноманітні документальні та візуальні джерела, що відображають альтернативні погляди та ідеї щодо історичних подій і явищ.

Однак, щоб розпочався процес навчання мисленню, потрібно його «увімкнути», «запалити». Цю роль відіграють запитання. Запитання запускає мислення і залучає учнів до роботи. Постановка запитань є одним з інструментів формування в учнів навичок критичного мислення. Можна з упевненістю сказати, що запитання стимулюють критичне мислення. 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 різноманітних дидактичних завдань підручника потребує їх класифікації. Найбільш простим, і одночасно найбільш загальним підходом до дидактичної класифікації

питань є розподіл їх на закриті і відкриті. Закриті запитання — що потребують короткої відповіді або відтворення інформації попереднього тексту (вже наявних в учнів знань чи уявлень), — мають обмежені можливості для використання у підручнику. Вони мають вміщуватись лише наприкінці теми чи розділу для перевірки механічного запам'ятовування учнями обов'язкових дат чи термінів, прізвищ, назв тощо.

Відкритим вважається запитання, яке передбачає багато «правильних» відповідей (зокрема й таких, що суперечать одна одній). Вони спонукають учнів розмірковувати над складними проблемами, котрі найчастіше не мають єдиного «правильного» розв'язання та обговорювати їх. Безумовно це найкращим чином сприяє розвитку мислення й інших пізнавальних здібностей учнів.

Підручник має сприяти і системному формуванню 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. Блума⁷². За цією класифікацією, знання учнів — це лише перший, найпростіший рівень. Далі йдуть ще п'ять рівнів цілей (результатів) навчання, причому перші три (знання, розуміння, застосування) є цілями нижчого порядку (мисленням низького рівня), а наступні три (аналіз, синтез, оцінювання) — вищого порядку (мисленням високого рівня). Послідовники Б. Блума (Л. Андерсон, Д. Кратвол) на межі ХХ-ХХІ ст. запропонували так звану «переглянуту» таксономію Блума⁷³. За цим варіантом до вищих рівнів мислення, а отже — до критичного мислення — відносяться аналіз, оцінювання і створення (креативні дії).

Розглянемо сутність цього підходу і приклади того, як формулюються запитання різного рівня, що можуть бути використані у підручнику з історії на основі класичної таксономії (таблиця 22).

72 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.

73 Anderson L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.

Таблиця 22

Операція	Учні демонструють вміння	Приклад запитань у підручнику
Розуміння	«Перекладає» складні положення своїми словами і наводить власні приклади, переводить з мови слів у графічну, викладає матеріал коротко і розширено, прогнозує розвиток на основі інваріанту	Як ви розумієте пояснення М. Горбачова щодо необхідності політики прискорення? Якими 3-4 словами ви могли б визначити основні напрями такої політики?
Застосування	Розглядає нові проблеми, використовуючи уже засвоєні поняття й ідеї	З урахуванням того, що вам відомо про розпад СРСР, поясніть, яким чином, на вашу думку, Україна могла би здійснити більш швидкий перехід від командної до ринкової економіки?
Аналіз	Розділяє явища, події, ідеї/проблеми на їх складники. Виділяє етапи, частини та встановлює взаємозв'язки між ними, структури, логіки, схожості чи відмінності	Які основні етапи визвольної війни ви можете виокремити, чим вони відрізняються?
Синтез	Встановлює взаємозв'язки між поняттями / ідеями для узагальнення, робить висновки, комбінює елементи для створення нового цілого з іншими властивостями	Як пов'язані між собою такі поняття як ринок, приватна власність, орендні відносини?
Оцінювання	Формулює самостійні оцінні судження по складній проблемі. Оцінює значення, вчинків людей ефективність, вчинки людей, ідею, концепцію, аргумент та ін. і формулює обґрунтовані оцінні судження	Чи були перебудові процеси поступовими та послідовними, чому? Чи можна вважати тенденції в українській економіці 80-х років позитивними?

На основі таксономії Б. Блума можна запропонувати загальні підходи як до формулювання системи відкритих запитань у підручнику за допомогою спеціальних питальних слів, так і формулювання спеціаль-

них пізнавальних завдань різного рівня з використанням відповідних дієслів (таблиця 23).

Таблиця 23

Рівні навчальних результатів	Ключові дієслова	Запитання, що «програмують» мислення високого рівня
Аналіз	Визначити частини, ознаки Класифікувати Розділити, розбити Розібрати Розглянути Структурувати Порівняти	Які основні елементи? З чого складається? До якої групи відноситься? Які причини? Як влаштовано? Які функції? У чому схожість (відмінність)?
Синтез	Сконструювати Створити Сформулювати Узагальнити Адаптувати Розв'язати проблему	Про що говорить наявність таких елементів як? Як пов'язані? У чому зв'язок між? Що спільного між? Який висновок можна зробити з фактів? Чому ви думаєте, що...? Чому Ви вважаєте? Що буде, якщо?
Оцінка	Прокоментувати Висловити ставлення Оцінити Рецензувати Встановити рейтинг Підтримати	Які переваги (недоліки)...? Чи вірно (помилково)...? Чи ефективно? Чи згодні Ви, що..., чому? Чи вірно, що..., чому?

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 ЧКПМ⁷⁴.

74 Кроуфорд А. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метью, Д. Макінстер; наук. ред. і передм. О. І. Пометун. — К.: Плеяди, 2006.

На методичному рівні ця технологія пов'язана з певною структурою уроку і системою прийомів і методів, які можуть використовуватись на уроках історії у різних класах незалежно від конкретного змісту. У нашому досвіді у підручниках з історії вже виправдали себе такі прийоми і методи як «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 в парах і малих групах та ін., застосування яких передбачено завданнями підручника⁷⁵.

Особливістю цієї технології є й спеціальна структура уроку, що є обов'язковою, алгоритмічною, повторюваною. До речі, така структура є обов'язковою і під час використання інших інноваційних технологій, наприклад, інтерактивної, дебатної, проектної тощо. Основними етапами уроку при використанні цих технологій 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 освіти⁷⁶.

Отже, виходячи з цих положень теорії розвитку критичного мислення учнів у навчанні, у підручнику мають бути представлені завдання:

для актуалізації наявних в учнів знань або уявлень (*пригадайте, що ви про це знаєте; де і коли ви зустрічались з цими явищами; що вам відомо про цю подію; що таке...; як називається... тощо*);

для мотивації навчальної діяльності (*уявіть собі...; як ви думаете, 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*)

75 Пометун О.І. Система пізнавальних завдань у компетентісно орієнтованому підручнику історії // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол.; голов. ред. — О. М. Топузов]. — К. : Педагогічна думка, 2015. — Вип. 15. — Ч. 2. — С. 186-197; Пометун О.І. та ін. Як навчати учнів мислити критично у навчанні різних предметів/ О.І.Пометун, І.М.Сущенко.-Д.:Ліра,2016.144 с. — с. 51 — 63

76 Пометун О.І. та ін. Як навчати учнів мислити критично у навчанні різних предметів/ О.І.Пометун, І.М.Сущенко.-Д.: Ліра,2016.144 с. — с. 48 — 51

для узагальнення, систематизації і рефлексії (*визначте складові, зв'язки, тенденції, зробіть висновки, з'ясуйте значення, висловіть ставлення тощо*)⁷⁷.

Підсумовуючи зазначимо, що проблема проектування сучасного підручника з історії, орієнтованого на розвиток критичного мислення учнів, видається достатньо складною та багатогранною. При її розв'язанні необхідно виходити з існуючих у сучасній методиці історії підходів до відбору і структурування навчального змісту, типів пізнавальних завдань, особливостей організації уроку історії, вимог компетентнісного навчання. З іншого боку вона демонструє потребу в урахуванні всіх аспектів запровадження технології розвитку критичного мислення. Очевидно, що це потребує зламу певних стереотипів авторів у проектуванні і розробці такого підручника. Очевидно також, що така орієнтація підручника сьогодні має стати одним з основних критеріїв оцінки якості навчальної книги.

Водночас, це потребує від учителів умінь не лише орієнтуватись у підручнику, а й повністю використовувати закладений в ньому потенціал розвитку критичного мислення школярів, використовуючи зміст і пізнавальні завдання підручника, як під час планування уроку, організації пізнавальної діяльності учнів, так і оцінювання навчальних досягнень учнів.

Запропоновані підходи до проектування підручника безумовно потребують подальшого осмислення і поступового запровадження у практику навчання не тільки історії, а й інших предметів, оскільки саме навчання, орієнтоване на досягнення такого життєво значущого результату як розвиток критичного мислення, може сьогодні забезпечити дійсний простір для самореалізації кожного учня і майбутне нашої держави.

77 Pometun O.I. та in. Yak navchaty uchniv myslyty krytychno u navchanni riznykh predmetiv/ O.I.Pometun, I.M.Sushchenko.-D.:Lira,2016.144 s.

РОЗДІЛ VIII

НАВЧАННЯ УЧНІВ КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Чому з'явилися нові підходи до читання

Глобальні процеси інформатизації суспільства, збільшення з кожним роком кількості текстової інформації, пред'явлення нових вимог до її аналізу, систематизації та швидкості її переробки поставили і вчених, і практиків у галузі освіти перед необхідністю розробки нових підходів до навчання читанню. Діяльність людини у багатьох сферах сьогодні залежить від її поінформованості та здатності ефективно використовувати наявну інформацію. Перш ніж зробити якісь дії, необхідно провести велику роботу зі збору та переробки інформації. Відбувається інформаційний вибух і разом з тим інформаційна криза. Виявляються протиріччя між обмеженими можливостями людини по сприйняттю і переробці інформації та існуючими могутніми потоками і масивами інформації, що зберігається.

Тому перед освітою постала необхідність підготувати учнів до швидкого сприйняття і обробки великих обсягів інформації, оволодіння сучасними засобами, методами і технологіями роботи з нею. Нові умови породжують залежність поінформованості однієї людини від інформації, набутої чи створеної іншими людьми. Тому вже недостатньо вміти самостійно освоювати і накопичувати інформацію. Запорука успіху — в умінні здобувати інформацію з різних джерел, представляти її в зрозумілому вигляді і вміти ефективно використовувати. Проблема навчання читання стає найбільш актуальною в світлі модернізації загальної середньої освіти в Україні.

Це змушує вчителів різних предметів по-новому поглянути на визначення слова «читання». Читання слід розглядати як важливу здатність людини працювати з інформацією, яка повинна вдосконалюватися протягом усього її життя в різних ситуаціях діяльності та спілкування, тому технічну сторону читання слід розглядати як підпорядковану першій (смысловий), яка обслуговує її. Здатність до осмисленого читання, читання у широкому сенсі як частини функціональної грамотності лю-

дини має формуватись засобами всіх предметів, оскільки кожен з них робить свій внесок у зростання поінформованості та компетентності учнів. Проте сьогодні осмислене читання ще не сприймається більшістю педагогів — предметників як їхня професійна відповідальність. Бракує і відповідних методичних рекомендацій і роз'яснень з цього приводу.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо таке читання як складник технології розвитку критичного мислення учнів — критичне читання.

Що таке критичне читання

Останнім часом у зв'язку з розвитком інформаційного суспільства, зростанням кількості й доступності інформації та каналів її надходження педагоги все частіше звертають увагу на способи, стратегії читання, що використовують учні. Зокрема у технології розвитку критичного мислення з'явився навіть спеціальний елемент — критичне читання, сьогодні вже широко вживаний. Спробуємо розібратись, що розуміють під цим терміном.

Наприклад Д. Адамс стверджує,⁷⁸ що звичайний спосіб читання повідомляє читачу лише те, що *казано* в тексті (тобто твердження та факти, що містяться в тексті). Читачі отримують знання, запам'ятовуючи висловлювання в тексті.

Натомість для критичного читача будь-який окремий текст є лише одним зображенням фактів, одним «сприйняттям» окремої теми. Він намагається усвідомити не лише *те*, про що йдеться в тексті, але й *те*, як цей текст зображує предмет, сприймаючи кожен текст як унікальне творіння одного автора.

У чому різниця звичайного і критичного читання

Некритичне читання задовольняється розпізнаванням того, що *казано* в тексті, та повторенням ключових положень. Читач лише дізнається про факти або загально прийняте їхнє тлумачення. Критичне читання спрямовує увагу читача на те, що *робить* текст і що він *означає*. Визначивши те, про що розповідає, повідомляє текст, читач замислюється над тим, що *робить, як функцію виконує* текст: Пропонує приклади? Заперечує якісь думки? Звертається до почуттів? Пропонує протилежну позицію? Уточнює певні положення? На основі цього аналізу читач здатен зробити власний висновок про те, що *означає* текст в цілому. Тобто критичне читання передбачає три рівні (етапи) аналітичного опрацювання тексту: визначення основних положень тексту, переформулювання (що говорить), опис тексту (що робить) та інтерпретацію тексту (що означає). Нижче ми поговоримо, як ці завдання розв'язуються на методичному рівні.

78 **Jake Adams. How to Read Critically.** <https://www.wikihow.com/Read-Critically>

Навчання критичного читання на уроках історії насамперед передбачає, що учні поступово зможуть:

- розрізняти типи змісту повідомлень — факти, думки, судження, оцінки;
- розпізнавати ієрархії смислів в рамках тексту — основна ідея, тема і її складники;
- вибудовувати і пояснювати власне розуміння історичної інформації, її сенс та інтерпретувати її у залежності від завдань навчання.

Іншими словами, звичайне читання стосується того, що є в тексті, тоді як критичне читання також дозволяє визначити, як текст написаний і чому він написаний саме так. Критичне читання орієнтує читача на соціальні, політичні та економічні цінності, на які орієнтується автор тексту.⁷⁹ Воно дозволяє зрозуміти, як певний погляд автора на події та певний підбір фактів можуть призвести до особливого розуміння того, що відбулося.

Критичне читання означає уважне, активне, рефлексивне, аналітичне читання. Воно створює основу для критичного мислення і дозволяє визначити валідність прочитаного у світлі наших попередніх знань та розуміння світу. На практиці критичне читання та критичне мислення працюють разом. Критичне мислення дозволяє стежити за своїм розумінням під час читання. Якщо відчуваємо, що твердження автора смішні або безвідповідальні (критичне мислення), треба уважніше вивчати текст, щоб перевірити власне розуміння (критичне читання). І навпаки, критичне мислення залежить від критичного читання. Можна критично думати про текст (критичне мислення), зрештою, лише якщо ви його зрозуміли (критичне читання). Щоб прийняти або відхилити ідеї прочитаного, треба знати, чому. Тільки тоді можна зрозуміти та поважати погляди інших людей. Отже, саме тому слід навчати учнів читати критично.

Завдання вчителя інтегрувати в уроки історії навчання учнів критичного читання, тобто формування у них усвідомлених спеціальних стратегій читання — складних алгоритмізованих навичок, що читачі використовують у процесі осмисленого читання. Такі стратегії дозволяють учневі у процесі читання:

- встановлювати зв'язки. Критичні читачі актуалізують та використовують у процесі читання попередні знання та досвід, зв'язок між написаним словом та власним життям;
- ставити запитання, учні мають ставити різні типи запитань до, під час та після читання. Вони піддають сумніву думки автора, фак-

79 Kurland's Dan. Reading and Writing Ideas As Well As Words www.criticalreading.com

ти, проблеми та ідеї в тексті. Постановка запитань — це стрижень осмисленого читання.

- візуалізувати прочитане. Вчитель має стимулювати уміння учнів створювати візуальні образи у своїх думках на основі слів, прочитаних у тексті. Створені ними картинки, схеми чи графіка покращують їхнє розуміння прочитаного;
- підсумовувати прочитане. Учні мають вміти поєднувати факти чи ідеї тексту з попередніми знаннями та власними запитаннями, щоб зробити висновок щодо основної теми чи ідеї в тексті або передбачення тенденцій розвитку та ін.
- синтезувати інформацію тексту, поєднуючи нову інформацію з наявними знаннями, щоб сформулювати оригінальну ідею або інтерпретацію;
- визначати важливість, значення. Учні мають вміти відбирати саме ті частини тексту, які дозволяють визначити значення події чи ідеї автора документу;
- уточнювати, корегувати власні думки на основі інформації тексту, які необхідні для її осмислення та оцінки.

Щоб навчити учнів читати осмислено та критично, вчитель має використовувати спеціальні методи, які дозволять учням опанувати названі та інші необхідні уміння. Деякі з цих методів вже були описані вище у відповідному розділі. Далі ми поговоримо про те, як скласти і застосувати ці методи у певній системі.

Більшість методів досить прості як ось «кошик ідей» або «читання з зупинками. Але у старшій шолі варто навчати учнів за допомогою більш складних методів, що можуть сприяти формуванню в учнів зразу певної сукупності умінь, як наприклад «сміслове згортання».

Одним з таких методів, який може бути досить плідно застосований на уроках історії є метод SQ3R (абревіатура означає перегляд, запитування, читання, переказ та рецензування)⁸⁰. Щоб застосувати його оберіть для початку фрагмент тексту, наприклад частину параграфа, яка складається з 2-3 пов'язаних за змістом пунктів, наукову статтю чи великий за обсягом (не менше 1-1,5 сторінок історичний документ та запросіть учнів працювати в кілька послідовних етапів. Зауважте, що після кожного кроку, виконаного всіма учнями класу ви маєте перевірити його результати у кількох учнів. Тож відведіть на метод достатньо часу.

Перший крок. Запросіть учнів переглянути текст, не читаючи його повільно і ґрунтовно. Попередній перегляд тексту збільшує шанси зрозуміти-

80 Michelle Golden. How to Read for Comprehension. URL:<https://www.wikihow.com/Read-for-Comprehension>

ти прочитане, і це дійсно легко зробити. Хай просто погортають сторінки та подивляться на назву параграфа та пунктів. Після перегляду більшість учнів буде добре розуміти основні ідеї, які висвітлюватимуться у тексті. Зверніть також увагу учнів на те, що:

- якщо розділ містить авторське резюме, тоді вони також можуть прочитати його;
- вони мають переглядати будь-які діаграми, графіки та інші зображення під час перегляду тексту.

Другий крок. На цьому етапі запросіть учнів поставити 2-3 запитання до кожного з пунктів параграфа (сміслових частин тексту). Формулювання декількох запитань допоможе учням читати зосереджено, а також може покращити їхнє розуміння тексту.

Наголосіть, що учні можуть використовувати питальні слова на кшталт: хто, що, коли, де і чому, щоб легше згенерувати запитання щодо підзаголовків, з якими вони стикалися під час попереднього перегляду. Наприклад, підзаголовок «Причини революції» вони можуть легко перетворити на запитання «Які були причини революції?». Щоб полегшити учням роботу вчитель може спершу надати учням список запитань, на які вони відповідатимуть під час читання тексту.

Ось кілька зразків запитань, які ви можете запропонувати учням для аналітичного читання документу:

- Яке призначення цього документу? Кому він адресований?
- Які основні моменти / теми висвітлюються?
- Які причини та докази підтверджують ці основні моменти?
- До чого закликає (що констатує) документ?
- Як це пов'язано з подіями, що відбувались?
- Чого я маю навчитися (що зрозуміти) з цього тексту?...

Третій крок. Далі вчитель має запросити учнів прочитати текст і використати свої запитання, що полегшить їм концентрацію уваги. Якщо вони використовують свої запитання, це також допомагає їм виділяти у процесі читання важливу інформацію. Якщо вчитель ще й попросить учнів робити нотатки щодо прочитаного, тоді їм буде достатньо прочитати текст лише один раз. Треба дати учням достатньо часу для читання у своєму власному темпі і зупинок, щоб робити нотатки за потреби.

Четвертий крок. Важливо, щоб учні зупинились після завершення читання і виклали в парах (або по черзі фронтально) щойно прочитану інформацію своїми словами. Ті, хто ускладнюються в цьому мають вдома прочитати пропонований текст ще раз і переказати його. Можна замінити переказ коротким письмовим викладом матеріалу у кількох

реченнях. Головне, щоб учні не повторювали положення тексту, а пояснювали їх своїми словами.

П'ятий крок. На завершення вчитель запрошує учнів знов переглянути текст. Він має пояснити учням, що зберегти пам'яті нові поняття, про які вони прочитали, їм доведеться час від часу переглядати їх. Для цього не потрібно перечитувати весь текст, а лише переглядати те, що вони підкреслили, і переглянути всі примітки, які робили. Кілька таких переглядів значно полегшать повернення до цього матеріалу перед ЗНО.

Які є етапи застосування технології критичного читання

Особистісно-діяльнісний підхід в роботі з текстами на уроках історії передбачає, що будь-яка діяльність, в тому числі і робота з письмовими джерелами, складається з трьох частин: орієнтовно-мотиваційної, операціонально-виконавської, рефлексивно-оцінної. Відсутність першої частини позбавляє роботу учня сенсу — він просто не розуміє, що від нього вимагається, тим більше не може сам з'ясувати мету своєї роботи. Прогалини у третій частині ведуть до того, що учень не зможе оцінити власне просування до бажаного результату і свої перспективи в його досягненні.

У технології розвитку критичного мислення відповідно виділяють 3 етапи роботи над будь-яким текстом, що відповідають психологічним частинам діяльності позначеним вище: дотекстовий етап (етап антиципації), текстовий етап, післятекстовий етап. Післятекстовий етап є бажаним у тому випадку, коли текст розглядається не стільки як засіб інформування, скільки для розвитку продуктивних умінь міркування над історичним матеріалом.

Застосування на кожному з цих етапів спеціальних методів і прийомів дозволяє зацікавити учня, спонукати його до діяльності, створити умови для узагальнення інформації, сприяти розвитку критичного мислення, навичок самоаналізу, рефлексії, а також на вдумливе, осмислене читання, розуміння прочитаного, аналіз та узагальнення інформації, на спільну роботу з іншими учнями класу.

Дотекстовий етап опрацювання тексту психологи і педагоги почали виокремлювати як необхідний у зв'язку зі зміною педагогічних концепцій з навчання читання, впровадженням в практику навчання теорії діяльності, усвідомленням важливої ролі орієнтовної основи для організації початку діяльності. Якщо за традиційною методикою на етапі передчитанням тексту вчителем ставиться лише одне завдання «Прочитайте текст», а основна увага приділяється контролю самого процесу читання та розуміння прочитаного, то дослідження останніх років свідчать, що

чим краще організована діяльність учнів на етапі до початку читання тексту, тим легше їм читати текст і тим вище результати, що досягаються.

Методи організації діяльності учнів на дотекстовому етапі спрямовані на постановку завдань читання і, отже, на вибір способу читання, актуалізацію попередніх знань і досвіду, понять і словника тексту, а також на створення в учнів мотивації до читання.

Наприклад, першим прийомом роботи з текстом до читання може бути робота із заголовком. Вчитель запрошує учнів, прочитавши заголовок, поміркувати: «Про що піде мова у тексті? Що я маю дізнатися? Що я вже знаю про це?». Саме на цьому етапі в учня виникає стан психологічної готовності, необхідне для подальшого активного сприйняття інформації. У нього з'являється очікування певних знань, припущення про їхній зміст, відмінності нового знання від старого, вже відомого. Навіть сухий заголовок навчального параграфа дає великі можливості для включення нових знань в систему тих, що є в учня, і для передбачення основного змісту тексту.

Така попередня мисленнева робота багато в чому сфокусує подальше читання, допоможе виділити головне в тексті. Попередні міркування над текстом привернуть увагу учнів до зіставлення, оцінювання різниці очікуваного і дійсного.

Таким чином, основна мета роботи з текстом до читання — розвиток такого найважливішого читацького вміння, як антиципація, тобто вміння передбачати, зміст тексту.

Після такої підготовчої роботи починається власне читання.

Мета застосування методів організації пізнавальної діяльності учнів на цьому етапі — повне розуміння тексту і створення його читацької інтерпретації.

У даного етапу є основний спосіб читання (взаємодії з текстом) — «діалог з текстом». З точки зору методики — це прийом роботи з текстом у процесі читання.

З точки зору сформованого критичного читача — це природна бесіда з автором через текст.

Щоб діалог був змістовним і повноцінним, читач виконує різноманітну роботу: знаходить в тексті прямі і приховані авторські запитання, ставить свої запитання, обдумує припущення про подальше розгортання, подання інформації в тексті, перевіряє, чи збігаються вони з задумом автора. Таким чином, під час діалогу з автором відбувається вчитування інформації з кожної одиниці тексту (абзацу чи смислової частини), обмірковування його частин, прогнозування нового змісту і самоконтроль.

Наприклад у цій частині опрацювання тексту в основній школі часто пропонують різні прийоми читання по абзацах. Такі прийоми дозволяють забезпечити більш глибоке розуміння учнями навчального матеріалу.

Для читання по абзацах підходять тексти, в яких в кожному абзаці відбивається одна головна думка, наприклад, тексти підручника. Працюючи в парі, школярі знайомляться зі змістом кожного абзацу, коротко записують, про що в ньому йдеться.

Для читання по абзацах можуть пропонуватись такі завдання. Прочитати абзац та відповісти на запитання:

Які нові слова зустрілися в абзаці?

Що вони означають?

Про що йдеться в абзаці?

Про які явища, події розповідається?

Яка головна думка абзацу?

Як вона пов'язана з головною думкою попереднього абзацу?

Як ви думаєте, про що йтиметься у наступному абзаці?

Можна також запропонувати учням дати назву абзацу та записати її в зошит, переказати абзац в парах одне одному, взяти інтерв'ю у сусіда/сусідки щодо змісті абзацу та ін. Можна поєднати кілька подібних прийомів, застосувавши комплексний метод як ось «читаємо в парах, узагальнюємо в парах», «три по два» та ін.

Виникає запитання: а чи не легше запропонувати учням просто прочитати текст? Проте тут треба розуміти: думку, навіть добре зрозумілу з чужих слів, ніколи не можна засвоїти так усвідомлено і міцно, як народжену власним розумом. «Готові» знання з книги або пояснення вчителя, не перетворюються на основу для самостійної розумової діяльності так легко, як здобуті самостійно.

Основа всієї роботи з осмисленого читання тексту — народження в свідомості учня запитань до тексту і пошук відповіді на них. У неявній, прихованій формі запитання і відповіді на них містяться в будь-якому тексті. З виникнення в учня запитання починається робота самостійної думки, що веде до знаходження власної відповіді. Однак здатність, читаючи, вести діалог з автором через текст рідко коли виникає самостійно — у більшості учнів її необхідно формувати в процесі спільного читання тексту вчителем з дітьми. Поступово це стане потребою і звичкою, стилем читання учня.

Найважливішим етапом опрацювання нової інформації є після текстової діяльності учнів. Її основна мета — сприяти досягненню учнями розуміння тексту у цілому, на рівні сенсу, коригування читацької інтерпретації, доведення читацьких вражень до рівня закінченої думки.

Узагальнимо цю інформацію у вигляді таблиці 24.

Таблиця 24

Етап читання	Завдання етапу Учні/учениці	Методи
Дотекстовий	<p>Актуалізують попередні знання і досвід</p> <p>Створюють глосарій тексту</p> <p>Мають змогу орієнтуватись в особливостях тексту</p> <p>Визначають цілі читання</p> <p>Обирають спосіб читання</p> <p>Підвищують мотивацію до читання</p>	<p>Опрацювання заголовків</p> <p>Кошик ідей</p> <p>Кластер</p> <p>Мозковий штурм</p> <p>Читання з передбаченням</p> <p>Передбачення на основі опорних понять</p> <p>Істинні й хибні висловлювання</p> <p>Чи вірите ви?</p> <p>Дерево передбачень</p> <p>Мозковий штурм та ін.</p>
Текстовий	<p>Уважно, глибоко, сконцентровано читають текст</p> <p>Вичитують інформацію з кожної одиниці тексту</p> <p>Ведуть діалог з текстом і автором через текст (знаходять у тексті прямі і приховані авторські запитання і ставлять свої запитання і шукають відповіді на них)</p> <p>Глибоко розуміють текст</p> <p>Створюють його читацьку інтерпретацію</p>	<p>Читання з позначками</p> <p>Читаємо у парах/ узагальнюємо в парах</p> <p>Спрямоване читання</p> <p>Смислове згортання (G.S.R.)</p> <p>Тонкі і товсті запитання</p> <p>Три по два</p> <p>SQ3R</p> <p>Читання із зупинками</p> <p>Читання по абзацах та ін.</p>
Післятекстовий	<p>Поглиблено сприймають і розуміють текст у цілому</p> <p>Ставлять запитання до тексту в цілому, щоб зрозуміти авторську позицію і смисл поданої інформації</p> <p>Співвідносять читацькі інтерпретації (тлумачення, оцінки) інформації з авторською позицією</p> <p>Формулюють і висловлюють особисті ставлення та оцінки</p>	<p>Запитайте в автора</p> <p>Залишіть за мною останнє слово</p> <p>Дискусія: усна, письмова</p> <p>Обговорення у загальному колі</p> <p>РАФТ</p> <p>«Де відповідь?»</p> <p>Кубик /Ромашка Блума та ін.</p>

Таким чином, на завершення ще раз підкреслимо, що читати критично не обов'язково означає критично ставитися до прочитаного. І критичне читання, і критичне мислення не означають «критикувати» якусь ідею, чиїсь аргументи чи текст, стверджуючи, що це чомусь неправильно або помилково.

Критично читати означає фокусуватись на прочитаному, осмислювати та оцінювати його, ставлячи собі запитання на кшталт: Що автор намагається сказати? Який основний аргумент, який він висловлює? Які факти наводить? та ін.

Критично читати означає вміти зробити власні висновки, аргументовано оцінити прочитане, спираючись на розуміння й аналіз тексту. Бути критичним під час читання — це розвивати свої вміння зрозуміти будь-який текст, не відкидаючи нічого і залишаючи свій розум відкритим. Читаючи навчальний матеріал, ми стикаємось з авторським тлумаченням та думкою. У різних авторів природно будуть різні уподобання, тлумачення та інтерпретації. Ми маємо навчити учнів критично вивчати те, що вони читають, і знаходити обмеження, упущення, невідповідності, неточності та аргументи проти положень автора тексту, який вони читають. У процесі навчання ми маємо приділити увагу розвитку в учнів розуміння різних точок зору і винесення власних суджень на основі прочитаного.

Критичне читання йде далі, ніж просто зрозуміти і завчити те, що повідомляється в тексті. Це означає вміти розмірковувати над тим, що текст говорить нам, що він описує та що це означає, вивчаючи стиль та структуру написання, мову, що використовується, а також зміст у контексті ваших власних міркувань.

Отже, критичне читання й критичне мислення є основою справжнього навчання та особистісного розвитку.

РОЗДІЛ ІХ

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ НА УРОАХ ІСТОРІЇ: КОНКРЕТНІ ПРИКЛАДИ

Проілюструємо вищесказане прикладами з уроків історії в старшій школі, скориставшись для цього матеріалами подвійної теми 24-25 «Перебудова в Радянському Союзі й Україні» із підручника О. Пометун, Н.Гупана «Історія України» для 11 класу загальноосвітньої школи. Відповідно до чинної програми текст викладено за планом: 1) Застій та початок «перебудови». 2) Чорнобильська катастрофа. 3) Політика «прискорення» та її наслідки в Україні. 4). Стан економіки. 5). Рівень життя населення.

Серед найбільш ефективних прийомів організації пізнавальної діяльності учнів під час вступної частини уроку опишемо асоціації, мозковий штурм, кластери, робота в парах, 2-4-всі разом, кошик ідей.

Якщо ви плануєте виділити для вступної частини уроку до 5 хвилин, пам'ятаючи що у вас попереду значний обсяг матеріалу, гарним прийомом стануть асоціації. Запросіть учнів по черзі висловитись, які асоціації у них викликає основне поняття уроку. У нашому прикладі: «Які асоціації у вас викликає слово «перебудова»? Учні можуть відповісти «зміна; щось нове; те, що будується на фундаменті старого; оновлення старого» тощо. Запишіть список цих асоціацій на дошці. Потім запропонуйте учням подумати над записаними словами і запитайте їх: з якими складнощами може зустрітись людина, яка вирішила щось перебудувати? Чому інколи кажуть, що простіше побудувати новий дім, аніж перебудувати старий? Що потрібно було, на вашу думку перебудувати в СРСР та Україні у середині 80-х років? Обговорення цих питань дозволить учням «увійти» в тему, згадати те, що вони чули, зробити деякі передбачення, що вони можуть перевірити протягом вивчення теми.

Наступним прийомом, що допоможе успішно розв'язати завдання вступної частини уроку, є мозковий штурм (до 7 хвилин).

Прикладом запитання для мозкового штурму може бути таке: «Уявіть, що ви є одним з керівників СРСР середини 80-х років. Як багато хто в державі, ви відчуваєте, що країні потрібні серйозні зміни. Які зміни ви б вважали за потрібне ініціювати?»

Прийом «кластер» (гроно) є трохи подібним до мозкового штурму «кульки» і вимагає до 5 хв.

Такі завдання сприяють не лише систематизації матеріалу, але і встановленню причинно-наслідкових зв'язків між гронами. Наприклад, як взаємопов'язані між собою смислові блоки: особливості України і внутрішня політика СРСР. Завданням може стати і укрупнення одного або декількох «грон», виділення нових, якщо, наприклад: я хочу детальніше розглянути матеріал про особливості регіону. Тоді учитель може посилити цю частину уроку, надавши учням можливість продовжити дослідження з теми, виконати творче завдання вдома.

Нарешті продуктивним прийомом може стати обговорення пропонуваного проблемного запитання в парах або з використанням прийому «2-4 — всі разом» (до 7-8 хв.).

Ефективним на цьому етапі буде і так званий «кошик ідей».

Відобразимо визначені вище основні підходи до організації діяльності учнів у вигляді таблиці.⁸¹

	Прийом	Час	Завдання для учнів
Вступна частина уроку	асоціації	До 5 хв.	«Які асоціації у вас викликає слово «перебудова»?»
	мозковий штурм	До 7 хв.	«Уявіть, що ви є одним з керівників СРСР середини 80-х років. Як багато хто в державі, ви відчуваєте, що країні потрібні серйозні зміни. Які зміни ви б вважали за потрібне ініціювати?»
	кластер	До 5 хв.	У середині 80-х років в СРСР і УСРСР уряд проводив політику, що отримала назву «перебудова». Як ви думаєте, чого стосувалась ця політика? Що саме намагались перебудувати керівники СРСР? Навіщо? Спробуйте зробити свої передбачення.
	робота в парах	До 5 хв.	У середині 80-х років в СРСР і УСРСР уряд проводив політику, що отримала назву «перебудова». Працюючи в парах, спробуйте визначити 2-3 напрями, в яких влада намагалась вдосконалити устрій держави і суспільства. Поясніть свою думку.

81 Опис методів наданий на сторінках вище

	2-4-всі разом	До 8 хв.	Уявіть, що ви є одним з керівників СРСР середини 80-х років. Як багато хто в державі, ви відчуваєте, що країні потрібні серйозні зміни. Працюючи індивідуально (потім через 1 хв. — у парах, через 2 хв. — у четвірках) визначте 3 основних зміни, які ви б вважали за потрібне ініціювати. Пам'ятайте, що на кожному етапі роботи вам потрібно прийти до консенсусу з однокласниками. Після закінчення хай четвірки представлять результати роботи класу.
	кошик ідей	До 5 хв.	У середині 80-х років в СРСР і УСРСР уряд проводив політику, що отримала назву «перебудова». Які думки викликає у вас ця назва? Що ви про це знаєте? Які ідеї були в ініціаторів цієї політики? Всі ваші вислови будемо складати в наш загальний кошик. Давайте спробуємо його наповнити.

В **основній частині уроку**, на етапі осмислення нового матеріалу провідними прийомами можуть стати графічні форми організації матеріалу, читання з маркуванням, робота учнів у малих групах, мозаїка, тонкі і товсті запитання⁸². Серед графічних форм виділимо насамперед «бортові журнали» і щоденники, такі види таблиць як концептуальна таблиця, таблиця ЗХД («Знаємо, хочемо дізнатись, дізнались»), таблиця «товстих» і «тонких» запитань

Корисним буде також такий прийом як читання із зупинками. Проілюструємо названі прийоми на прикладах. Порівняльна або концептуальна таблиця, як і названі вище типи таблиць — графічних організаторів, завжди вдало використовується на етапі осмислення учнями нового матеріалу. Вона допомагає учням не лише систематизувати матеріал, виявити суттєві ознаки явищ, що вивчаються, а й пов'язати його з раніше відомим, що сприяє як кращому розумінню, так і запам'ятовуванню. Вона є також основою для оцінки та подальших досліджень проблеми. Якщо повернутись до обраного нами прикладом параграфа підручника 11 класу «Перебудова в Радянському Союзі», то після читання його пункту першого можна запропонувати учням визначити, за якими лініями можна порівняти такі явища як політика перебудови М. Горбачова і реформаторські дії М. Хрущова

82 Детальний опис методів див. на стр вище

під час відлиги. Очевидно, що серед таких ліній учнями мають бути визначені насамперед цілі і завдання політики, основні напрями реформ в економіці, політичній сфері, соціальній сфері, результати та наслідки реформ. Після такого порівняння можна попросити учнів спрогнозувати, чи вдалося урядові шляхом політики перебудови дійсно реформувати державу.

Таблиця ЗХД або «Знаємо, хочемо дізнатись, дізнались» зазвичай поєднує вступну й основну частину уроку.

Знаємо	Хочемо дізнатись	Дізнались
--------	------------------	-----------

При вивченні теми, на стадії виклику, учні, працюючи в парах або фронтально (на дошці), заповнюють першу колонку таблиці (що знаємо з цієї теми: це можуть бути якісь асоціації, конкретні історичні відомості, припущення). Після обговорення отриманих результатів в класі учні самі формулюють цілі уроку: чого хочемо дізнатися? — для усунення пропусків у власних знаннях і заповнюють другу колонку таблиці. Після вивчення теми (або її частини) співвідносять отриману інформацію з тою, що була у них на початку уроку, заповнюючи третю колонку таблиці й, таким чином, вчать рефлексувати власну розумову діяльність. Такий прийом роботи буде доречним, наприклад, при вивченні учнями 11 класу теми «Здобуття Україною незалежності», матеріал якої певною мірою знайомий учням, наприклад з курсу правознавства, літератури тощо.

Щодо товстих і тонких запитань, нескладно здогадатись, що «тонкими» називаються закриті запитання, які потребують коротких відповідей (з 1-3 слів), що повторюють зміст прочитаного (почутого). «Товсті» запитання — відкриті, такі, що вимагають розгорнутої відповіді, допускають різні версії та ідеї, передбачення тощо. Постановка запитань є надзвичайно важливою навичкою критично мислячої людини, тому цей нескладний прийом бажано використовувати якомога частіше, підтримуючи формулювання учнями якомога більшої кількості запитань.

Інколи можна «провокувати» і постановку старшокласниками системи закритих і відкритих запитань. Питання бувають різні, оскільки кожне з них сформульовано для вирішення того або іншого завдання: зрозуміти те, що сказала інша людина, вивчити предмет або явище, дослідити його, прийняти рішення з проблеми. Різні види запитань залежно від завдання, яке вирішується, представлені в таблиці.

Питання	Питальні слова за допомогою яких формулюється	Приклад
Питання на здобуття знань (інформації)	Що таке? Де? Коли? Що саме? Скільки? Які приклади?	Що таке політика прискорення
Питання на розуміння інформації	Як передати іншими словами...? Як ви розумієте...? Як іншими словами пояснити...?	Як ви розумієте пояснення М.Горбачова щодо необхідності політики прискорення?
Питання на пошук можливостей використання, застосування інформації	У яких ще ситуаціях можна застосувати? Хто може використувувати? Чим може бути корисно? Що може зашкодити?	У тексті наголошується, що політика прискорення провокувала інфляцію? Чи можемо ми вважати, що сьогоднішня інфляція в Україні викликана тими ж причинами?
Питання на аналіз	Які основні елементи? З чого складається? До якої групи відноситься? Які причини? Як влаштовано? Які функції? У чому схожість (відмінність)?	Які були основні риси економічної кризи другої половини 80-х-початку 90-х років?
Питання на синтез	Про що говорить наявність таких елементів як? Як пов'язані? У чому зв'язок між? Що спільного між? Який висновок можна зробити з фактів? Поясніть, чому? Чому ви думаєте? Чому ви вважаєте?	Як пов'язані між собою такі поняття як ринок, приватна власність, орендні відносини?

Питання на оцінку	Які переваги (недоліки)...? Чи вірно (помилково)...? Чи ефективно? Чи згодні ви, що..., чому? Чи вірно, що..., чому?	Чи були перебудові процеси поступовими та послідовними, чому? Чи можна вважати тенденції в українській економіці 80-х років позитивними?
-------------------	--	--

Вивчаючи, досліджуючи оточуючу реальність, людина обов'язково використовує названі у таблиці мисленнєві операції. Кожна з них може бути «запущена» спеціальним запитанням, яке ми ставимо у процесі дослідження собі і іншим. Використання всієї наведеної вище сукупності питань різних видів — системи — дозволяє з усіх боків, ретельно і детально вивчити предмет дослідження. Така система запитань може бути пізніше основою для підготовки учнями самостійних досліджень.

Читання із зупинками вимагає від вчителя попередньо продумати запитання для стимулювання мислення учнів у процесі читання. Ці запитання мають складати певну логічну послідовність, ланцюжок, спираючись на який учні зможуть всебічно дослідити події та явища, що вивчатимуть. Так читання матеріалу про «Політичні реформи і зростання соціальної національної активності українського суспільства наприкінці 80-х років» (тема 28 названого підручника) можна «переривати» запитаннями:

Які зміни відбулися у політичній системі СРСР та УРСР?

У чому було значення виборів 1990 р.?

Як реагувало на ці зміни суспільство?

Чому відбулося піднесення демократичного руху населення?

Чи було це пов'язано із політичними реформами, чому?

До яких наслідків мало, на вашу думку, привести це піднесення?

Чому виникали громадські об'єднання?

Чому активізувався національний рух? Тощо.

Розвитку критичного мислення учнів у цій частині уроку сприятимуть спеціальні види пізнавальних завдань.

1. Завдання за матеріалом, що вивчається, які були б пов'язані з їх життєвим досвідом або раніше отриманими знаннями, наприклад, таке: *«Історик Г.Середницька вважає, що перебудовчі процеси «відкрили для України шлях до незалежності, привели до проголошення нової демократичної держави. Чи погоджуєтесь ви з такою оцінкою.»*

-
2. Завдання на пояснення нового матеріалу партнерові з акцентом на основних положеннях і головних думках. Так, у підручнику для 11 класу в матеріалі пункту 2 параграфу 30 - 31 можна знайти таке завдання, що виконується в парах у процесі опанування відповідного тексту *«Які внутрішні і зовнішні чинники привели до прийняття Декларації про суверенітет? Які положення містила Декларація? У чому сутність процесів суверенізації? Як пов'язана з ними криза восени 1990 року? Якими були її наслідки?»*
 3. Завдання на формулювання учнями аргументів «за і проти» (за текстом уроку). Це завдання для діалогу в парі або в малій групі, де одні висловлюють аргументи «за», інші — «проти», наприклад: *«О.Бойко пише: «Навіть російські історики сучасності зазначають, що поява Акту про незалежність України та відмова від принципів Союзу значною мірою були зумовлені проімперськими діями лідерів РФРСР». Чи погоджуєтесь ви з ними, чому?»*

Різновидом цього може бути завдання на постановку проблеми. На відміну від попереднього варіанту тут базовий текст не дається. Дається лише питання, на яке учнів мають відповісти самостійно, наводячи свої аргументи, або попередньо обговоривши питання в малих групах: *чи можна назвати перебудову «революцією згори», як вважали деякі прибічники М.Горбачова?*

Можливі також завдання на прогнозування розвитку ситуації типу: *«А що, якщо...»*, наприклад: *«До яких наслідків могла б привести перемога путчу серпня 1991 року?»*.

4. Завдання на узагальнення, короткий виклад учнями прочитаного матеріалу або створення короткої анотації матеріалу теми або лекції. Такі завдання спеціально спрямовані на формування умінь переструктурування тексту, створення вторинних текстів, що дозволяє розібратись у логічній структурі оригінального тексту, виділити його основні положення, опускаючи деталі. Наприклад: *«Напишіть короткий (у 200-250 слів) виклад матеріалу теми «Здобуття Україною незалежності». Почніть з короткого вступу, де ставиться проблема, якій буде присвячений ваш виклад і пояснює, чому ця проблема значима. Перші речення повинні охарактеризувати тему: по одному-два речення на кожний пункт параграфу. Далі, у частині «Результати» покажіть у кількох (до 3-4) реченнях, до чого призвели події і процеси, що висвітлюються вами. У заключній частині проаналізуйте отримані результати, оцініть значення того, що відбулось. Якщо можливо, спрогнозуйте подальший розвиток подій та можливі шляхи застосування отриманого нового знання.*
5. Діалог або виклад аргументів від імені діячів минулого. Наприклад: *Уявіть собі, що вам належить взяти участь у всеукраїнському референдумі 1 грудня 1991 року з питання: «Чи підтверджуєте ви «Акт*

проголошення незалежності України?». Ви розумієте всі обставини того часу, коли проводився референдум, однак ви бачите і всі складності, які ще й зараз стоять на шляху розвитку України як незалежної держави. Напишіть коротке есе з викладом вашої позиції. Не забувайте ґрунтовно пояснити її як з позицій минулого, так і сучасності.

Відобразимо названі прийоми організації діяльності учнів в основній частині уроку у вигляді таблиці.

	Приєм	Час	Завдання для учнів
Основна частина уроку	Порівняльна або концептуальна таблиця	5-10 хв.	Визначте, за якими критеріями (лініями) можна порівнювати політику перебудови М.Горбачова і реформи М.Хрущова під «час відлиги» та порівняйте їх.
	Таблиця ЗХД «Знаємо, хочемо дізнатись, дізнались»	15-20 хв.	Згадайте, що ви вже знаєте про проголошення незалежності України та запишіть це у першій колонці таблиці. Подумайте, про що ви ще хотіли б дізнатись щодо цієї події. Сформулюйте відповідні запитання та запишіть їх у другій колонці. Прочитайте матеріал підручника, одночасно коротко занотуйте, про що ви дізнались. Після завершення читання обговоріть, які відповіді ви отримали, а які — ні, та як знайти бажану інформацію.
	Лекція з паузами і таблиця ЗХД	15-20 хв.	Прослухайте виклад вчителя і під час кожної паузи записуйте, про що ви дізнались. Після завершення лекції обговоріть, які відповіді ви отримали, а які — ні, та як знайти бажану інформацію.

Ос- новна ча- стина уроку	Тонкі та товсті запитання	7-10 хв.	Прочитайте фрагмент тексту параграфа та поставте до нього 3-4 тонких та 3-4 товстих запитання.
	Система закритих і відкритих запитань.	15-20 хв.	Працюючи в парах, оберіть 1-2 типи запитань та, читаючи визначений фрагмент тексту, поставте до нього 3 запитання такого типу. Типи запитань: Хто, що, коли, скільки, як, яким чином Як ви розумієте...? Як пояснити іншими словами...? Що мав на увазі автор? У яких ще ситуаціях можна говорити, що..? Як можна використовувати...? Чим може бути корисно...? Що може зашкодити...? Які основні елементи? З чого складається? До якої групи відноситься? Які причини? Як влаштовано? Які функції? У чому схожість (відмінність)? Про що говорить наявність таких елементів як? Як пов'язані між собою...? Що спільного між...? Який висновок можна зробити з фактів? Поясніть, чому? Чому ви думаєте...? Чому Ви вважаєте...? Які переваги (недоліки)...? Чи вірно (помилково)...? Чи ефективно? Чи згодні Ви, що..., чому? Чи вірно, що..., чому? Чи прогресивно?
	Читання із зупинками	10-15 хв.	Читаючи текст, зупиняйтесь у визначених вчителем місцях та відповідайте на запитання. Які зміни відбулися у політичній системі СРСР та УРСР? У чому було значення виборів 1990 р.? Як реагувало на ці зміни суспільство? Чому відбулося піднесення демократичного руху населення? Чи було це пов'язано із політичними реформами, чому? До яких наслідків мало, на вашу думку, привести це піднесення? Чому виникали громадські об'єднання? Чому активізувався національний рух?

Ос-новна ча-стина уроку	Мозаїка	25-35 хв.	Об'єднайтеся у домашні малі групи і отримайте від вчителя фрагмент тексту для опрацювання. Прочитайте свій фрагмент та вирішіть, яким чином ви можете навчити цього змісту інших. Створіть нові (експертні) групи таким чином, щоб у кожній з них були присутні представники всіх домашніх груп. Хай представник кожної з домашніх груп протягом 1-2 хв. навчить членів групи змісту свого фрагмента. Поверніться у домашні групи та обговоріть те, що ви почули в експертних групах. Прівняйте відомий вам тепер новий зміст із текстом підручника.
	Читання в парах	5-7 хв.	Об'єднайтеся у пари та почніть читати пропонування вчителем текст по абзацах. Після читання кожного з абзаців одним із партнерів він (вона) мають узагальнити його суть в 1-2 реченнях. Потім нехай друий (друга) з пари поставить питання до абзацу. Після читання і обговорення кожного абзацу міняйтеся ролями.
	Читання з маркуванням	3-7 хв.	Прочитайте указаний вчителем фрагмент тексту параграфу і зробіть його аналіз, використовуючи такі позначки на полях: V — відомо; — нове;? — незрозуміле, хочу дізнатись більше; ! — цікаво для мене.
	Опорні слова	5-7 хв.	Читаючи текст, випишіть опорні слова (словосполучення). Працюючи в парах, перекажіть одне одному зміст тексту, спираючись на виписані слова. Оцініть, наскільки точно ваш партнер (ка) переказали текст.

Ос-новна ча-стина уроку	Спеціальні види пізнавальних завдань	3-5 хв. на обговорення кожного завдання	<p>1) Подумайте, як матеріал теми пов'язаний з тим, що вам вже відомо? Що було для вас очікуваним у розвитку подій. А що ні?</p> <p>2) Прочитайте вказані вчителем 2 фрагменти тексту. Об'єднайтесь у пари та поясніть одне одному, у чому полягають основні положення опрацьованого тексту.</p> <p>3) Прочитайте текст і, працюючи в парах, сформулюйте 2 аргументи «за» і 2 аргументи проти цієї позиції.</p> <p>4) Подумайте, яке проблеми (протиріччя) можна визначити на основі матеріалу уроку.</p> <p>5) Обговоріть у малих групах питання: чи можна вважати, що реформи М.Горбачова наблизили розпад СРСР? Як розвивались би суспільні процеси в СРСР, якби вони не були ініційовані?</p> <p>6) Створіть короткий з 5-6 речень текст, що узагальнює матеріал уроку. Почніть зі слів «На сьогоднішньому уроці я зрозумів (зрозуміла)...»</p> <p>7) Уявіть собі, що ви присутні на</p>
--------------------------------	--------------------------------------	---	--

Перейдемо до наступної частини уроку — рефлексії. Насамперед зазначимо, що сучасна технологізація навчання передбачає обов'язкову рефлексію, під якою в педагогіці розуміють здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей. Мета рефлексії: згадати, виявити і усвідомити основні компоненти діяльності — її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати та ін.

Якщо ми будемо ефективно навчання, рефлексія має здійснюватися упродовж усього навчального процесу, виконуючи на різних його етапах різні функції. При цьому, як вже відзначалося, важливо, щоб до процесу рефлексії залучались і учні, і учитель. Як показує досвід, якщо хтось із суб'єктів процесу навчання не бере участі у процесі рефлексії, увесь механізм рефлексії виявляється неефективним.

Вона також є окремою заключною частиною уроку. На цьому етапі учні розмірковують про зв'язок своїх старих уявлень з тим, чого вони дізнались на уроці, закріплюючи нові знання, активно перебудовують свої уявлення для того, щоб включити в них нові поняття. Живий обмін ідеями між учнями дає їм можливість познайомитися з різними точками зору, вчить уважно слухати товариша, і аргументовано захищати свою

думку. Остання частина уроку має на увазі саме творче застосування отриманих знань, навичок, умінь. І, таким чином, реалізується ще один критерій ефективності інноваційного процесу. Адже ми формуємо особистість, здатну до безперервного навчання, самоосвіти.

Проведення рефлексії на уроці включає наступні етапи:

- зупинка дорефлексійної діяльності. Всяка попередня діяльність має бути завершена чи призупинена. Якщо виникли труднощі в розв'язанні проблеми, то після рефлексії її розв'язання може бути продовжене;
- відновлення послідовності виконаних дій. Усно чи письмово відтворюється все, що зроблено, в тому числі і те, що на перший погляд здається дріб'язковим;
- вивчення відтвореної послідовності дій з точки зору її ефективності, продуктивності, відповідності поставленим задачам і т.п. Параметри для аналізу рефлексійного матеріалу вибираються з запропонованих вчителем;
- виявлення і формулювання результатів рефлексії. Таких результатів може бути виявлено декілька видів: предметна продукція діяльності — ідеї, пропозиції, закономірності, відповіді на питання і т.п.; способи які використовувались чи створювались в ході діяльності; гіпотези по відношенню до майбутньої діяльності.

Рефлексія може бути здійснена в усній або письмовій (графічній) формі. При цьому вона має різне смислове призначення.

Усна рефлексія має на меті формування і висловлювання учнями власної позиції щодо засвоєного матеріалу, її співставлення з думками інших. Очевидно, що вираження ними своїх думок у формі оповідання, діалогу або запитань допомагає прояснити деякі значущі проблеми. Серед усієї різноманітності прийомів усної рефлексії (діалог, дискусія, «спільний пошук») слід виділити декілька.

Наприклад, формами дискусії 15-20- хвилинної дискусії можуть бути: Круглий стіл, засідання експертної групи, форум, симпозіум, концентричні кола, «6 x 6 x 6», карткова дискусія.

Для проведення дискусії у будь-якій формі потрібно поставити перед учнями проблемне (суперечливе, контроверсійне) питання і дотримати процедури і правил участі у дискусії.

За великої кількості учнів в класі досить складно створити умови для однакової активності усіх, а особливо тих, які частіше знаходяться в ролі спостерігачів. У таких випадках найбільш ефективною буде спочатку організувати обговорення питання в малих групах, а вже потім запропонувати учням оприлюднювати свої думки.

Численні проблемні (дискусійні) запитання у підручнику з історії України для 11 класу О.Пометун та Н.Гупана можна знайти наприкінці кожного параграфу під рубрикою «Перевірте себе». Подібні завдання містяться у цьому підручнику також у тексті параграфів і наприкінці розділів.

Наприклад до теми 31 подані такі завдання: 1) *Історик О. Бойко пише: «Отже, на початковому етапі державотворення в Україні перебіг цього процесу значною мірою визначали такі чинники: непідготовленість українського суспільства до державотворчих дій; успадкована від колишнього СРСР деформована структура народно господарського комплексу; значний, але незбалансований природно ресурсний потенціал; недосконала організація державної влади у республіці, незавершеність розподілу функцій між законодавчою, виконавчою і судовою гілками влади; певне дистанціювання Заходу після формального визнання незалежності України». Чи погоджуєтесь ви з такою оцінкою розглядуваного періоду? Доведіть свою точку зору прикладами.*

2. *Історик С. Кульчицький, оцінюючи державотворчі процеси в Україні, зазначав: «Незважаючи на жорстку боротьбу в українському парламенті між компартійно-радянською більшістю і демократичною меншістю, державотворення відбувалося успішно. Демократична опозиція висувала гасла і забезпечувала їм народну підтримку, а номенклатура змушена була втілювати ці гасла в життя, щоб не втратити влади». Чи погоджуєтесь ви з такою оцінкою розглядуваного періоду? Доведіть свою точку зору прикладами.*

До теми 32 пропонуються такі питання: 1) *У своїх спогадах Л. Кучма зауважував «До середини 90-х років перше враження про ринок у нас (як, до речі, і в Росії) формували всілякі «трасти» та піраміди, які гучно лопались, залишаючи обдуреними тисячі телепнів». Які явища описує Л. Кучма? Кого він називає телепнями? Чи погоджуєтесь ви з ним?*

2. *Оцінюючи цей період історик О. Бойко пише: «Навіть нетривалий період лібералізації економіки вивів з рівноваги стару систему господарювання, створив атмосферу, в якій повернення до адміністративного регулювання призводить до двох негативних наслідків — послаблення реального впливу держави на розвиток економічних процесів та переміщення господарської діяльності з легальної сфери економіки до тіньової.» Чи погоджуєтесь ви з таким висновком? Якими прикладами ви б його проілюстрували?*

Якщо час на проведення рефлексії складає не більше 5-7 хвилин можна застосувати такий метод як рефлексивна бесіда у вигляді загальнокласного обговорення результатів уроку за такими запитаннями: *що було важливим для вас на цьому уроці? Які думки він у вас викликав? Які почуття? Які викликає зараз? Чого ви особисто навчилися? Чого*

б хотіли навчитись у подальшому? Про що хотіли б дізнатись? Яке значення мав для вас урок?

Ефективним прийомом усної рефлексії є так зване «незакінчене речення», цікавим може бути для уроку історії і прийом рефлексії «одне слово».

Наприкінці уроку можна запропонувати учням заповнити *листи само оцінювання*. Після цієї роботи вчитель може попросити кількох учнів прочитати свою оцінку та прокоментувати її, запитати, чого б учні хотіли навчитись на подальших уроках. Ці оцінки вчитель може врахувати при виставленні тематичного оцінювання тощо.

Однак, більшість вчених-психологів і педагогів відзначають, що найбільш важливою для розвитку особистості учня є письмова рефлексія. Можна виділити декілька найбільш відомих форм письмової рефлексії. Насамперед це *есе* — твір невеликого обсягу, що розкриває конкретну тему. Написання есе покликане привернути увагу учня до власних думок з певного питання, свого досвіду у всіх його суперечностях.

Зазвичай есе пишеться в класі після обговорення проблеми і потребує від 5 до 15 хвилин навчального часу.

Інколи може бути застосований також метод так званого «*вільного письма*». Цей невеличкий твір може бути у будь-якій формі і пишеться прямо в класі після обговорення проблеми і за часом займає не більше 5 хвилин.

Інколи варто запропонувати учням написати з теми уроку синквейн. В перекладі з французької слово «синквейн» означає вірш, що складається з п'яти рядків, яке пишеться за певними правилами. Наведемо приклад синквейна до теми «Здобуття Україною незалежності».

Незалежність.

Довгоочікувана, вистраждана, щаслива.

Хвилює, збуджує, піднімає.

Велика відповідальність перед минулим і майбутнім.

Мрія!

Проілюструємо застосування описаної структури на прикладі уроку з історії України «Етносоціальні процеси та рівень життя населення» в 11 класі, скориставшись для цього матеріалами названого вище підручника.

Вчитель починає вступну частину уроку, пропонуючи учням звернутись до переліку основних понять уроку, вміщених перед текстом параграфа. Він просить обрати одне з них, визначити його сутність і підібрати приклади подібних явищ у сучасному житті України. Вислухавши відповіді учнів, вчитель зауважує, що коріння цих явищ і

процесів, як позитивних, так і негативних, були закладені у 90-х роках ХХ — на початку ХХІ століття. На уроці буде потрібно дослідити їхні причини, наслідки і вплив на етносоціальне життя тогочасного і сучасного українського суспільства.

Далі вчитель оголошує тему уроку і його завдання, формулюючи їх приблизно таким чином. «Після цього року ви зможете: пояснювати сутність демографічних процесів зазначеного періоду та їх вплив на суспільне життя; визначати та характеризувати причини і наслідки соціальної диференціації суспільства; визначати і пояснювати на прикладах основні проблеми національного життя народів та етнічних груп на території України; висловлювати власне ставлення до етносоціальних процесів досліджуваного періоду.

В основній частині уроку вчитель організує вивчення учнями нового матеріалу за планом підручника за допомогою відповідних текстів. Під час опрацювання першого пункту параграфу «Демографічні зміни» учні опрацювають в парах протягом 3-4 хвилин статистичні дані і документи, подані в тексті за 3-ма (за кількістю рядів в класі) завданнями:

1. *проаналізуйте статистичні таблиці «Зміни в кількості населення України» та «Динаміка депопуляції населення», відповідаючи на запитання підручника, та визначте 2-3 основні тенденції в демографічній сфері;*
2. *проаналізуйте подані на стор. 280-281 документи щодо демографічних змін, відповідаючи на запитання підручника, та визначте 2-3 основні тенденції в демографічній сфері;*
3. *проаналізуйте дані перепису населення 2001 року та точку зору А. Кінаха щодо скорочення населення України, відповідаючи на запитання підручника, та визначте 2-3 основні тенденції в демографічній сфері.*

Після завершення роботи в парах, запишіть визначені учнями тенденції та обговоріть у загальному колі, які були причини їх виникнення та до яких наслідків для життя суспільства це призводило.

Опрацюючи з учнями друге питання «Соціальна диференціація суспільства» запропонуйте їм індивідуально прочитати наведені у параграфі документи на стор. 282-283 та скласти таблицю «Причини і наслідки соціальної диференціації суспільства» (5-7 хв.). Обговоріть з учнями результати роботи, відтворивши відповідну таблицю на дошці.

Під час опрацювання тексту пункту «Міжнаціональні відносини» запропонуйте учням послідовно виконати в парах протягом 7-10 хвилин такі завдання:

-
1. проаналізуйте статистичну таблицю «Етнічні групи населення України», відповідаючи на запитання підручника;
 2. прочитайте документ «З Декларації прав національностей» і дайте його власну оцінку.

Далі попросіть учнів прочитати текст на стор. 285-286 і визначити, які проблеми існують в Україні у сфері міжнаціональних відносин, записавши їх у зошит. Після індивідуальної роботи з текстом, попросіть учнів у малих групах по 4 особи порівняти і доповнити записи результатів роботи з текстом. На завершення нехай групи по черзі назвуть визначені проблеми і пояснять їх сутність, причини виникнення і можливі наслідки. Відведіть на цю роботу до 10 хвилин.

Підсумкову частину уроку можна провести з використанням методу «6 капелюхів». Об'єднайте учнів в 6 пар, трійок чи груп (в залежності від кількості учнів у класі) і розподіліть «капелюхи». Попросіть їх уважно прочитати документ — фрагмент з книги Президента Л. Кучми «Україна — не Росія» подумати над запитаннями: *чи погоджуєтесь ви з точкою зору автора книги щодо переходу України до постіндустріального суспільства? Про що свідчать такі погляди президента країни? Поясніть учням сенс «кольору» кожного з капелюхів і попросіть їх обговорити в групах (парах) протягом 2-3 хвилин свою точку зору в залежності від позиції, яка їм запропонована.* Потім запросіть групи презентувати їхні погляди. Не коментуйте виступи груп з точки зору змісту, якщо їм вдалося чітко дотриматись «кольорової» позиції. Пам'ятайте, що метод спрямовано на розвиток в учнів гнучкості мислення, умінь аргументувати точку зору, посідати позицію іншої людини.

Наприкінці уроку за допомогою «уявного мікрофона» попросіть учнів закінчити одне з речень (краще написати їх заздалегідь на дошці): «На сьогоднішньому уроці мене порадувало...», « Мене схвилювало...», «Мені було цікаво дізнатись...».

ДОДАТОК

ПРИКЛАДИ КОНСПЕКТІВ УРОКІВ У ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

ТЕМА: ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ. ІСТОРИЧНІ ДЖЕРЕЛА ПРО ДОЛЮ «РУСАЛКИ ДНІСТРОВОЇ» ТА ЇЇ АВТОРІВ

Опис уроку: практичне заняття продовжує вивчення діяльності «Руської трійці» і спирається на матеріал попереднього уроку. Але на відміну від нього передбачає творче опрацювання учнями значної кількості джерел. Темп уроку має бути не високим, щоб забезпечити можливість школярів міркувати над завданнями, обмінюватись думками і приходити до самостійних висновків. Пам'ятайте, що такі уроки мають відкривати простір для різних думок і висловлювань учнів, головне, щоб вони були аргументованими.

Освітні результати за чинною навчальною програмою

Учень має знати: період діяльності «Руської трійці»	Учень має розуміти: ідейні засади діяльності гуртка «Руської трійці» історичне значення альманаху «Русалка Дністровая»	Учень має вміти: визначити наслідки діяльності «Руської трійці» обґрунтувати судження про історичне значення діяльності Маркіяна Шашкевича
--	---	---

Очікувані результати уроку

Після цього уроку учні зможуть

- характеризувати зміст та значення історичного джерела на прикладі «Русалки Дністрової»
- коментувати оцінки відомих діячів щодо історичного значення діяльності «Руської трійці»
- обґрунтувати судження про історичне значення діяльності Маркіяна Шашкевича

-
- визначати вплив історичного контексту та політичних поглядів авторів на сучасні оцінки Я. Головацького

Обладнання

- проектор (м/м дошка) для демонстрації відео та завдань;
- роздруковані матеріали з розрахунком одна роздруківка на парту та підручники з текстами;
- відео фрагменти з ю-туб каналу програма «Велич Особистості. І. Фаріон про Я. Головацького», грудень 2017

Використані джерела:

1. Пометун О.І., Гулан Н.М., Смагін І.І., Історія України. Підручник для 9-го класу загальноосвітньої школи. К. «Оріон», 2017. Тема 8

Програма «Велич Особистості. І. Фаріон про Я. Головацького», грудень 2017 <https://www.youtube.com/watch?v=7e1TGNJOpxE&app=desktop>

Вікі-джерела: зміст збірки «Русалка Дністровая»

https://uk.wikisource.org/wiki/%D0%A0%D1%83%D1%81%D0%B0%D0%BB%D0%BA%D0%B0_%D0%94%D0%BD%D1%A3%D1%81%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%8F

2. Більш детальна інформація для вчителя про те, як вчити учнів відрізняти факти від думок, див: О.І. Пометун, Л.М. Пилипчатіна, І.М. Суценко, І.О. Баранова, Основи критичного мислення. Навчальний посібник для учнів 10 (11) класів загальноосвітніх навчальних закладів. К. Видавничий дім «Освіта», 2016. Тема 20 Факти і думки).

Організація роботи

Вступна частина

Проведіть вправу «Кошик ідей», повідомивши учням, що ми будемо працювати з подіями навколо збірки «Русалка Дністрова». Це дозволить вам актуалізувати основні події, контекст, в якому вони відбувались і ключові поняття і терміни.

Основна частина

Об'єднайте учнів у групи по 5-6 осіб і скажіть, що зараз кожна з них стає комітетом цензорів, які мають дати дозвіл на друк видання. Запропонуйте їм таке завдання: Спробуйте перенестись у Галичину 30-х років XIX ст. Уявіть, що ви маєте розглянути збірку, що підготували студенти Шашкевич, Вагилевич та Головацький, і прийняти рішення: чи можна дозволити її друк та розповсюдження?

Для того, щоб прийняти рішення цензори мають спочатку визначити для себе:

- чиї інтереси вони захищають та у чому полягають ці інтереси? (нагадайте учням, що цензура зазвичай відображає інтереси правлячих кіл держави і розглядає твори саме з цих позицій).

Австрійська імперія через своє чиновництво намагалась утримати владу і спокій у багатоетнічній державі і не допустити розвитку національних рухів і протестів. Друга група цензорів була пов'язана із греко-католицькою церквою, оскільки її автори належали до духовенства)

- Якій контент може шкодити цим інтересам і чому? (контент, який піднімав і відроджував національну свідомість, національну гідність і бажання об'єднання народу).

Запросіть учнів, працюючі у групах, переглянути зміст збірки «Русалка Дністровая» та документи щодо її створення. Учням пропонуються такі документи і зображення.

Про альманах

Яків Головацький

«Горстка людей – словінці, далматинці, лужицькі серби, словаки, видають часописи, а три мільйони українців у Галичині не може виказатися нічим, що вказувало б на їх літературне життя. Навіть нидіючі в мусульманському ярмі болгари, дають познаки своєї духової праці, а українці під Австрією живуть без літератури, без часопису без національного виховання, без шкіл, як варвари».

Маркіян Шашкевич

«Я пробував своїх сил в українській мові як своїй рідній, що помітно різниться від московської мови й церковного язичія, і думав покласти підвалини під дальший розвиток української мови та літератури».

Яків Головацький

«Русалка Дністровая» запалила вогонь, що його тільки гробова персть загасити може, спасла народ від загибелі й створила очі кожному письменному чоловікові, в якого лишилося ще незіпсоване українське серце, показала йому його положення, обовязки для народу й спосіб, як ті обовязки треба сповняти».

Позиція львівської поліції.

«Ми досить маємо вже клопоту з одною національністю (польською) а тут оці божевільні хочуть воскресити з могили ще одну, українську національність».

лишається іще свобідна Угорщина». У цей час Я.Головацький перебував у Пештському університеті. У Пешті він домовляється про видання тут української книжки. Шашкевич і гуртківці упорядковують альманах «Русалка Дністровая», шукають кошти...

1837 року у Будимі побачила світ «Русалка Дністровая», книжка, якій судилося відкрити нову епоху в національно-культурному житті Західної України. Це був фольклорно-літературний альманах, перша книжка народною мовою на теренах півдавстрійської України, написана українським алфавітом. Відкриває її епіграф «Не з сумних очей, а з пильних рук надія квітне» Яна Коллара, одного з чільних представників чеського та слов'янського національного руху. Львівські високопосадовці в особі Венедикта Левицького жорстоко розправилися з цією цінною книжкою, заборонивши її. Встигли розійтися тільки двісті примірників, 800 пролежали у підвалі до революції 1848 року, яка скасувала цю заборону. У 1837 році заступник директора Львівської поліції,... казав Шашкевичу: «Як ви посміли воскресити народ, якого вже давно не існує?» У відповідь Маркіян Шашкевич прочитав свій вірш: «Руська мати нас родила,...»

Запитайте учнів:

- Які ваші враження від перебування у ролі цензорів? Що ви додали до своїх уявлень про роль видань у суспільно-політичному житті?
- Як ви думаєте, чому цензори в Угорській частині Австрійської імперії дозволили видання, а у Галичині заборонили?
- Що саме викликало осуд цензорів і призвело до заборони видання у Львові?

Після обговорення можна запропонувати учням опрацювати повністю чи частково документ «З протоколу засідання ректорату Львівської духовної семінарії» і порівняти з власними думками.

З ПРОТОКОЛУ ЗАСІДАННЯ РЕКТОРАТУ ЛЬВІВСЬКОЇ ДУХОВНОЇ СЕМІНАРІЇ

«...Управління ревізії книг доручило мені як цензору руських книг прорецензувати анонімну книжечку, написану руською і надруковану в Угорщині в Буді під назвою «Русалка Дністрова». Цензурування названої збірки народних пісень цими днями закінчене і прийнято рішення про її заборону в основному з тієї причини, що вміщені в ній статті є несвоєчасним духовним витвором екзальтованої юнацької фантазії, читання якого, особливо в теперішній час, може ввести в оману легковажних і викликати у них невдоволення існуючим ладом. Оскільки ж далі більшість статей у згаданій книжечці підписана іменем Шашкевича і дві – Вагилевича, що є вихованцями семінарії, та три – іменем Голо-

вацького.., а нижче підписаний поряд з обов'язками цензора виконує також обов'язки ректора, він вважає належним і необхідним шанобливо донести про цю справу президії консисторії*, зазначаючи при тому, що ретельним розслідуванням у справі трьох названих осіб встановлено, що Шашкевич Маркіян і Головацький Яків видрукували цю книжечку власним коштом в Угорщині без усякого підозрілого умислу, а лише через недосвідченість, юнацьку легковажність і марну жадобу літературної слави. Крім того, вважається за потрібне додати, що згаданим особам у зв'язку з виданням ними в Угорщині названої книжечки без дозволу тутешньої цензури, ректорат виніс сувору догану і під загрозою найсуворішого покарання заборонив їм усяке листування в літературних справах.

Венедикт Левицький, виконувач обов'язків ректора семінарії, Львів, 15 червня 1837 р.».

* Консисторія – судово-адміністративний орган управління при єпископаті, митрополитові.

Після опрацювання документу запитайте:

- Що зробили трійчаті, щоб все ж такі видати збірку?
- Як ви оцінюєте їх дії?
- Яка подальша доля альманаху? (потрібно пригадати з учнями, де і коли вийшла збірка, яким коштом, скільки примірників було розповсюджено)
- Яке тепер ваше ставлення щодо цензури та її впливу на українське відродження у Галичині?
- Як ви думаєте, чи можлива у наші часи заборона певних видань? Як ви до цього ставитесь?

Запропонуйте учням, працюючи в парах з текстом підручника на стор. 60, знайти оцінки збірки відомими діячами та істориками та прокоментувати їх, відповідаючи на запитання.

- Що спільного в думках, оцінках щодо значення діяльності «Руської трійці» ви знайшли?
- Які відмінності? В чому революційність діяльності трійчан?
- Як би вас зараз попросили запропонувати допис на пам'ятнику діячам «Руської трійці» яким би був ваш допис?

Підсумкова частина

Запросіть учнів до рефлексивної бесіди, використовуючи «уявний мікрофон». Хай учні за бажанням висловляться:

- Що на цьому уроці було для них найбільш важливим/ цікавим/ корисним?
- Як вони можуть використати те, що здобули на уроці?

Варіант організації діяльності учнів в основній частині уроку

За наявністю часу організуйте роботу учнів з відео фрагментом інтерв'ю Ірини Фаріон використовуючи метод «Відрізняємо факти від думок» за пропонуваною таблицею.

Як відрізнити факти від думок

Під час перегляду відео або роботи з текстом визначайте

- що з того, що ви чуєте/ читаєте є *фактом*
- що є *думкою* окремої людини
- які є *слова маркери*, що допомагають розпізнавати наявність у тексті авторських думок і оцінок.

Результати роботи оформіть у таблицю:

Факти	Думки (кому належать, в чому полягають)	Слова-маркери
Фрагмент 1		
Фрагмент 2...		

На початку нагадайте основні факти біографії Якова Головацького (або продивитись додатковий фрагмент відео <https://www.youtube.com/watch?v=7e1TGNJOrxE&app=desktop> (від початку до 1 хв. 20 сек.). Далі запропонуйте учням спробувати метод «Відрізняємо факти від думок». За потреби (якщо учні вперше працюють за цим методом) окремо поясніть, що таке слова маркери, наведіть декілька прикладів.

Далі організуємо перегляд двох фрагментів цього відео (від 1хв.20 сек. — до 3 хв.29 сек. та від 9 хв. — до 12 хв 49 сек. (закінчуючи питанням ведучої «Міг би він поступити інакше?»)). Опрацюйте метод разом з усім класом: прослухайте перший фрагмент відео і почніть заповнення таблиці. Пам'ятайте, що учні записують лише деякі факти і думки (а не всі, які лунають у відео), адже нам треба навчити їх уважно аналізувати те, що вони чують, а не запам'ятати факти щодо діяльності Я.Г оловацького.

Над другим фрагментом відео хай учні працюють самостійно, індивідуально заповнюючи таблицю. Після завершення роботи нехай учні по черзі назвуть спочатку факти (по одному), які їм вдалося визначити, потім думки (вказуючи автора: думка І. Фаріон чи вона когось цитувала?) і слова маркери.

Запитайте:

- Які ваші враження від інтерв'ю?
- Про що, на вашу думку, свідчить наявність у ньому великої кількості оціночних слів?
- Чи погоджуєтесь ви з висновками І. Фаріон щодо Я. Головацького?

- Як би ви були сучасними «цензорами» (власниками каналу або особами, які формують редакційну політику?), чи випустили би ви в ефір свого каналу це інтерв'ю, чому?

ДОМАШНЄ ЗАВДАННЯ. Запропонуйте учням за бажанням вдома ще раз продивитись інтерв'ю і підготувати щодо нього власний допис у фейсбуці або інстаграмі зі своїми враженнями.

ТЕМА: СУСПІЛЬНО-ПОЛІТИЧНЕ СТАНОВИЩЕ НАДДНІПРЯНСЬКОЇ УКРАЇНИ У 1907–1914 РР.

Опис уроку: урок містить кілька нових для учнів понять, на засвоєння яких учнями потрібно звернути увагу, так само, як і на факти і дати, передбачені програмою ЗНО. Для урізноманітнення методів роботи з учнями потрібно активно використовувати комп'ютерну презентацію і методи кооперативного навчання, передбачені в рекомендаціях нижче. Зверніть увагу на спеціальну вправу з медіа грамотності, яка потребує принаймні до 10 хв. уроку, проте дозволяє розвинути в учнів важливі навички роботи з джерелами історичної інформації, як аутентичними, так і сучасними.

Освітні результати за чинною навчальною програмою

<p>Учень має знати: дати проведення аграрної реформи Петра Столипіна.</p>	<p>Учень має розуміти: тенденції й протиріччя аграрної реформи Петра Столипіна, модернізації суспільно-політичного життя в Наддніпрянщині; поняття «ксенофобія».</p>	<p>Учень має вміти: показати на карті місця діяльності суспільно-політичних, національно-культурних організацій; охарактеризувати й проаналізувати особливості соціально-економічного розвитку українських земель, пояснити причини і наслідки посилення тиску російської влади на український національний рух у 1907—1914 рр., результати діяльності українських парламентських громад у Державних думах; визначити передумови трудової еміграції селянства</p>
--	---	--

Очікувані результати уроку

Після цього уроку учні зможуть

- показувати на карті місця діяльності суспільно-політичних, національно-культурних організацій;
- визначати основні тенденції та суперечності аграрної реформи Столипіна в Україні; модернізації суспільно-політичного життя у Наддніпрянській Україні;
- охарактеризувати й проаналізувати особливості соціально-економічного розвитку українських земель, діяльність українських парламентських громад у III та IV Державних думах;
- пояснювати причини і наслідки посилення тиску російської влади на український національний рух у 1907—1914 рр.;
- висловлювати судження щодо діяльності Є. Чикаленка, М. Міхновського, С. Петлюри.

Обладнання

проектор, презентація, роздруковані на кожну парту (пару учнів) додатки, підручник з курсу будь-якого автора (попередньо знайшовши відповідні до змісту уроку тексти).

Використані джерела

1. Пометун О. І, Гупан Н. М. Смагін І. І., Історія України. Підручник для 9-го класу загальноосвітньої школи. К. «Оріон», 2017. — § 31.. С. 210-219
2. С. Грабовський. Міф Столипіна: химерний і небезпечний. Матеріал друкованого видання «Тиждень» № 37 (202) від 8 вересня, 2011.

Організація роботи

Вступна частина

Напишіть на дошці (продемонструйте на слайді) тему уроку. Скажіть, що одним з головних питань революції 1905-1907 рр. було аграрне питання. Запитайте учнів:

- Які чинники перешкоджали розвитку сільського господарства Наддніпрянської України на початку ХХ ст.?
- Як ви розумієте, що таке «аграрне питання»?
- У чому полягала його сутність в Україні цей період?

(за необхідності поясніть, що під «аграрним питанням» розуміють комплекс проблем, пов'язаних з власністю на землі сільськогосподарського призначення на території України, про розподіл та перерозподіл землі та пов'язану з цим боротьбу. На початку ХХ ст. очевидною була відсталість поміщицького землеволодіння, а община заважала селянам ефективно господарювати. Будучи юридичним власником землі, община періодично перерозподіляла землю, і селянин не був зацікавлений у дбайливому ставленні до неї, оскільки після наступного розподілу міг

отримати іншу ділянку. Це приводило до збіднення села та посилювало його революційність.)

Основна частина

Поясніть, що розуміючи, що від настроїв селянства — абсолютної більшості населення — залежить майбутнє Російської імперії, її правлячі кола після революції наважилися на проведення аграрної реформи. Вона розпочалась у 1906 р. і переслідувала кілька цілей (слайд).

Цілями аграрної реформи були:

- створення ефективних селянських товарних господарств, орієнтованих на ринок
- ліквідація сільської общини і передача у приватну власність селянам земель, якими вони користувались
- збереження землеволодіння поміщиків при частковому продажу ними своєї землі селянам
- організація переселення селян до Сибіру та Далекого Сходу для усунення перенаселеності сіл

Запитайте: як ви думаєте, чи могла реалізація таких завдань справді розв'язати аграрне питання? (Після висловлення і обґрунтування 2-3 припущень, зазначте, що для відповіді на це запитання нам потрібно глибше познайомитись зі змістом і наслідками процесів реформування).

Запропонуйте учням, читаючи пункт 1 «Аграрна реформа П. Століпін та її вплив на Україну» параграфа 31 підручника (с.210-211), в парах скласти кластер за формою у додатку 1 (причини, основні складники та наслідки). Використайте (за необхідності обговоріть з учнями порядок роботи над кластером, використовуючи пам'ятку «Як скласти кластер».

Для складання кластера

1. Посередині чистого аркушу (класної дошки) напишіть ключове слово/слова
2. Навколо «накидайте» слова або пропозиції, що відображають ідеї, факти, образи, які підходять для цієї теми. (Модель «планета та її супутники»)
3. У процесі внесення нових записів, з'єднайте слова прямими лініями з ключовим поняттям. (У кожного із «супутників» теж з'являться «супутники», нові логічні зв'язки.)

Результатом роботи буде структура, яка графічно відображає наші міркування, визначає інформаційне поле теми.

Працюючи над кластерами, необхідно дотримуватися **таких правил:**

- Не боятися записувати все, що приходить у голову. Дати волю уяві та інтуїції.
- Продовжувати роботу, поки не скінчиться час або ідеї не вичерпаються.
- Спробувати побудувати якомога більше зв'язків. Не діяти за наперед визначеним планом.

Нагадайте про необхідність пов'язати частини схеми логічними зв'язками і відобразити їх на схемі стрілками.

По завершенні роботи запитайте учнів:

- Які основні складники Столипінської аграрної реформи ви відобразили на схемі?
- Чому у різних регіонах України вона проходила по-різному?
- Чи міняла якість життя селян ця реформа? У чому саме?
- Які наслідки реформи ви б оцінили як позитивні, а які — як негативні?
- Які з них відображають подані нижче візуальні джерела? Прокоментуйте кожне з них.

Основні складники реформи



Суров О.І. Малюнок з журналу "Шершень", Київ, 1906 р.



С.Іванов. Смерть переселенця

Далі запропонуйте учням, працюючи у малих групах, прочитати і порівняти наведені у додатку 2 джерела щодо значення аграрної реформи. Протягом 5 хв. групи мають обговорити запитання:

1. Коли були створені ці повідомлення?
2. У чому, на думку кожного з авторів, полягає значення аграрної реформи Столипіна?
3. На що спирається кожен з авторів: на факти чи на власні думки і припущення?

4. Чому, як ви думаєте, ці оцінки такі різні?
5. Наскільки кожне з них, на вашу думку, заслуговує на довіру?
6. Чи впливає кожне з них на почуття людей? Як саме?
7. А якої думки дотримуетесь ви?

З ВИСЛОВЛЮВАННЯ П. СТРУВЕ ЩОДО АГРАРНОЇ РЕФОРМИ П. СТОЛИПІНА

Як би не ставилися до аграрної політики Столипіна – можна її приймати як найбільше зло, можна її благословляти як благодійну хірургічну операцію, – цією політикою він зробив величезний подвиг у російському житті. І зрушення воістину революційне... З аграрною реформою, яка ліквідувала общину, за значенням в економічному розвитку Росії в один ряд можуть бути поставлені лише звільнення селян і проведення залізниць.

ІЗ СТАТТІ СУЧАСНОГО ЖУРНАЛІСТА С. ГРАБОВСЬКОГО

Офіційно земельна реформа трактувалася як вибір держави між селянином-неробою і селянином-хазяїном на користь останнього....Тож «міцні та сильні» мали стати повноправними власниками і, звільнившись від опіки общини, залишити далеко позаду «убогих та нероб», утримання яких за рахунок кращих господарів гальмувало розвиток сільського господарства. А звільнена на селі робоча сила, за задумом Столипіна, повинна була «перекочувати» у промисловість, забезпечивши цим її прискорене зростання. Але при цьому фактично недоторканими мусили залишитися поміщицькі маєтності, незалежно від їхньої товарної продуктивності.

Тож усі селяни одержали право виходу з общини, але реально ним могли скористатися передусім заможні селяни, які ставали ще більш заможними (оскільки надлишкові ґрунти, оброблювані ними, вони купували в общини за цінами 1861 року, тоді як ринкова ціна землі з того часу зросла в декілька разів).

Загалом, аграрна «реформа» за Столипіним мала наслідком передусім стрімке розшарування селянства, появу на селі значної кількості люмпен-пролетарів, різке зростання ненависті до поміщиків. Словом, більшовики мали на кого опертися – і йшлося не тільки про штучно створених люмпенів, а й про значну частину «справних» селян, які потерпали від малоземелля.

Пояснить, що діяльність П.Столипіна розгорталась на тлі постреволуційної реакції, активними провідником якої він був. Вона характеризувалась по всій Росії сукупністю каральних заходів, спрямованих проти

більшості населення. В Україні вона супроводжувалась наростанням хвилі шовінізму і ксенофобії.

Основні характеристики періоду 1907-1910 рр. в Україні — періоду столипінської реакції

- «надзвичайні заходи» у боротьбі з революційним рухом;
- зростання кількості арештів;
- сваволя воєнних судів зі спрощеною формою судочинства;
- масові заслання без суду і слідства;
- погроми профспілок;
- заборона демократичних видань.

Запитайте: чи знають учні, що таке шовінізм, ксенофобія та дискримінація? (якщо ні, поясніть терміни на основі поданих нижче визначень).

Шовінізм (походить від прізвища солдата Шовена, який захищав політику Наполеона) — це пропаганда національної виключності якоїсь нації, панування однієї нації над іншими.

Ксенофобія (від грец. слів «чужинець», «незнайомец», та «страх») — різке несприйняття особою чи спільнотою чужої культури, мови, поведінки, манери спілкування тощо. На рівні державної політики може виявлятися як

дискримінація за національно-культурними ознаками.

Дискримінація (від лат. «розрізнення») — будь-яка відмінність, виключення, обмеження або перевага, що заперечує або зменшує рівне здійснення прав особою чи групою людей.

Зазначте, що ці терміни і характеризують столипінську реакцію і зараз ми дізнаємось, чому.

Далі запросіть учнів прочитати свідчення Є. Чикаленка щодо ставлення російських політичних партій до українства на с 213 підручника. і, працюючи в парах, визначити, яку позицію і чому посідали по відношенню до українства різні політичні сили Російської імперії.

Після обговорення попереднього завдання запропонуйте учням прочитати текст підручника на стор. 212, 213, 214 (1 абзац) та скласти план: «Прояви національного гніту та шовінізму в період реакції». На завершення попросіть їх порівняти результати роботи наступним переліком.

Прояви національного гніту та шовінізму в період реакції

- Заборона української мови в навчальних закладах
- Поступове закриття українських газет
- Заборона культурних заходів

-
- Закриття «Просвіт»
 - Заборона будь-яких українських організацій
 - Заборона вшанування пам'яті Тараса Шевченка
 - Заборона вживання слів «Україна», «український»

Поясніть, що у 1908 році в Києві на противагу українському рухові виникає шовіністична організація «Клуб російських націоналістів». Основним завданням клубу було «боротьба з українофільством», яке, на думку його ідеологів, підривало коріння «російської православної цивілізації». Її член вважали українську мову жаргоном, а українську історію вигадкою, піддавали нападкам постаті М. Грушевського, І. Мазепи, виступали прихильниками єдиної Росії. Причому значна частина з них була етнічними українцями. Завдяки підтримці Петра Столипіна, в умовах реакції клуб російських націоналістів став однією з найвпливовіших політичних сил у Російській імперії.

Запросіть учнів, працюючи з підручником (абзаци 2.3 на с. 214) щодо справи М. Бейліса, і відповісти на запитання: що ви дізналися про справу Бейліса? Чому, на ваш погляд, переслідування українців і євреїв відбувалося одночасно? Це закономірність чи випадковість?

Зазначте, що у діяльності політичних партій і рухів у період реакції відбулись значні зміни. Проаналізуйте факти, подані нижче і зробіть висновки.

Стан українських політичних партій і рухів у 1907-1914 рр.

- Українська соціал-демократична Спілка внаслідок переслідувань розпалася, частина її членів приєдналася до УСДРП.
- УСДРП також зазнала переслідувань, частина її членів емігрувала.
- УНП до 1910 р. припинила діяльність
- УДРП втрачає єдність, частина її членів відходить від політики, частина приєднується до російської партії кадетів. Частиною вирішено було перейти до діяльності без партії.
- 1908 р. – утворення ТУП (товариства українських поступовців)
- Припинення діяльності всіх «Просвіт», окрім Катеринославської

Зауважте, що навколо ТУП об'єдналися різні політичні сили і лідери, які виступали за розвиток конституціоналізму та парламентаризму. Проліструйте це слайдом. Воно стало важливим чинником українського руху в умовах реакції.

Товариство українських поступовців (ТУП) Основні принципи об'єднання

Автономія Конституціоналізм Парламентаризм

Лідери



Михайло
Грушевський



Володимир
Винниченко



Сергій
Єфремов

Запросіть учнів в парах прочитати подані документи і визначити: які були основні цілі ТУП, напрями і шляхи його діяльності.

ІЗ ДЕКЛАРАЦІЇ ТУП «НАША ПОЗИЦІЯ»

«...Державу ми розуміємо як вільну спілку рівноправних та рівноцінних націй, серед яких не повинно бути ні гнобителів, ні гноблених. Адже боролися ми й боротимемося за демократичну автономію України, гарантовану таку ж федерацію рівноправних народів, за цілковите забезпечення культурно-національних вартостей і політичних прав українського народу».

ІСТОРИК Г. ГЕРАЩЕНКО ПРО ДІЯЛЬНІСТЬ ТУП

Основні напрями діяльності – культурницька робота (створення «Просвіт», клубів, поширення видань), виховання національної свідомості, створення блоків з іншими організаціями у відстоюванні політичних свобод, участь у виборах і роботі Державної думи, поширення кооперативного руху. ТУП виступало за проведення українізації шкільництва, запровадження української мови у середній школі, судочинстві, церковному житті. Політична програма ТУП зводилась до трьох основних вимог: парламентаризму, пе-

ребудови Російської держави на федеративних засадах, національно-територіальної автономії України.

Свої домагання тупівці намагалися реалізувати шляхом досить важким і тривалим переговорів з російськими лібералами: партіями та організаціями (кадети, земства, фракції трудовиків у Думі тощо), які мали б донести до урядових кіл українські вимоги і хоча б хоч трохи зменшити урядові репресії проти українства.

Поясніть, що трибуна III, а потім і IV Думи залишались легальним органом просування ідей українства, проте ці можливості були дуже обмежені. Українське питання було предметом розгляду Думи всього кілька разів.

Наприклад, у IV Думі, де українські губернії представляли 96 депутатів, українське питання» поставало двічі. У червні 1913 р. розглядався запит про переслідування в Наддніпрянщині українських громадських організацій, у 1914 р. про урядову заборону відзначення 100-річчя від дня народження Т. Шевченка. Підчас цих обговорень в Думі широко висвітлювались проблеми українства.

Запросіть учнів проаналізувати фрагмент з промови депутата Григорія Петровського на засіданні IV Державної Думи 2 червня 1913 р. (додаток 4) і визначити, які були вимоги українців у IV Державній Думі.

З ПРОМОВИ ДЕПУТАТА ГРИГОРІЯ ПЕТРОВСЬКОГО НА ЗАСІДАННІ IV ДЕРЖАВНОЇ ДУМИ 2 ЧЕРВНЯ 1913 Р.

Арешти, обшуки, штрафи, поліцейські переслідування за таємне навчання рідної мови, — скажіть, де це ще збереглося? Де це може бути в ХХ ст.? Це відбувається у «слов'янській» державі щодо слов'янських націй — у Росії... Українцєві досить оголосити читання лекцій українською мовою, і, хоч у цій лекції не буде нічого політичного і злочинного, нічого незаконного, ця лекція буде заборонена. Чому? Тому, що вона читатиметься українською мовою.

...Український клуб закривається тільки тому, що там знайшли книги, які були пропущені через кордон... Ми одержуємо багато наказів і прохань про те, щоб ці факти оголошувати перед усім народом з цієї трибуни».

Розкажіть, що резонансною подією стало виголошення доповіді Дмитром Донцовим «Сучасне політичне положення нації і наші завдання» на II Всеукраїнському студентському з'їзді в 1913 р. у Львові. Дмитро Донцов, який обстоював ідею державної самостійності України, виправдовував будь-які ідеї, спрямовані на зміцнення сили нації. Найвідоміший

його афоризм, виголошений у Львові під час виступу на II Українському студентському з'їзді у липні 1913 р., звучав так: «Найбільше гнітять того, хто найменше вимагає».

Підсумкова частина

На завершення уроку попросіть учнів подумати над змістом уроку і спробувати назвати період 1907-1914 рр. одним словом. А потім протягом 3-4 хв. хай напишуть невеличке есе, в якому аргументують свою назву фактами з уроку та власними поясненнями. Кілька бажаючих можуть зачитати свої есе. Або це можна відкласти на початок наступного уроку.

ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ. ТОВАРИСТВО «СОКІЛ» ЯК ВІЙСЬКОВО-СПОРТИВНА ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОЯВ НАЦІОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО РУХУ ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

Опис уроку: практичне заняття як зазвичай передбачає дуже активну участь школярів в уроці. Для її організації потрібні підготовлені матеріали для роботи і чіткі інструкції вчителя з обов'язковим встановленням регламенту роботи. На занятті опрацьовується досить значна кількість документів, але в основному описового характеру, тому на роботу з ними не варто виділяти багато часу. Важливою складовою, на яку варто звернути увагу, є завдання на формулювання учнями власної інтерпретації інформації джерела з опорою на виділені факти. Така інтерпретація має містити 1) викладення фактів з тексту 2) пояснення учня/учениці, чому виникли явища (як пов'язані між собою та з контекстом подій та ін.) 3) загальні висновки (щодо значення, можливих наслідків для окремих людей, суспільства, можливого розвитку подій та ін.). Такі дії учнів спрямовуються за необхідності навідними запитаннями вчителя.

Освітні результати за чинною навчальною програмою

Учень має знати: дати створення українських національно-культурних і військово-спортивних організацій,	Учень має розуміти: значення австрійсько-го конституційно-парламентського устрою для розвитку українського руху	Учень має вміти: показати на карті місця діяльності національно-культурних організацій охарактеризувати й проаналізувати особливості діяльності українських національно-культурних організацій
--	---	---

Очікувані результати уроку

Після цього уроку учні зможуть

- називати дати створення українських військово-спортивних організацій,
- характеризувати та аналізувати діяльність товариства «Сокіл»,
- пояснювати його особливості, вплив на українське населення і зв'язок його діяльності з устроєм Австро_Угорщини,
- розповідати про засновників товариства «Сокіл»,
- складати документи та проводити установчі збори для створення неурядової молодіжної організації

Обладнання

Проектор, презентація, роздруковані на кожну стіл (пару учнів) додатки, розташування меблів має відповідати організації групової роботи

Використані джерела:

1. Відео фрагмент з фільму «Іван Боберський: Де сила — там воля витає!» <https://www.youtube.com/watch?v=sV84o5kIYIY>
2. Сокіл-батько. Альманах 1895-1995. Львів, РВО «Основа», 1996
3. О.М. Бежук Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького. Ольга Левицька — учасниця товариств «Січ» та «Пласт» у Львові/ <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/2836/1/06.pdf>
4. Ігор Мельник. Ювілей українського «Сокола»/ <https://zbruc.eu/node/18623>

Організація роботи

Вступна частина

Напишіть на дошці тему уроку. Запитайте:

- Як ви розумієте тему уроку?
- Що ви знаєте про товариство «Сокіл»?

Поясніть, що на уроці ми маємо докладно познайомитись з діяльністю товариства «Сокіл» за допомогою різних джерел, щоб бути готовими у другій половині уроку уявити себе його членами.

Основна частина

Запросіть учнів подивитись відео фрагмент з фільму «Іван Боберський: Де сила — там воля витає!» (з 12 хв. 57 сек. до 15 хв. 45 сек.) і з'ясувати, коли і як виникло товариство, які були його основні завдання.

Після перегляду запросіть учнів порівняти інформацію фільму з короткою довідкою про товариство з роздавальних матеріалів (подані нижче) і зробити необхідні короткі нотатки.

ПОЖЕЖНО-РУХАНКОВЕ ТОВАРИСТВО «СОКІЛ» (1894-1939)

11 лютого 1894 року у Львові в приміщенні «Руської Бесіди» відбулись Установчі збори, на яких було проголошено створення молодіжного українського Пожежно-руханкового товариства «Сокіл». Очолив його український архітектор, громадський діяч Василь Нагірний.

Основна мета діяльності – залучення молоді до загально-фізичних вправ, різних ігрових видів спорту, гімнастики, дотримання здорового способу життя та занять із пожежної справи.

Велику увагу в товаристві приділяли культурно-освітнім заходам – кампаніям із ліквідації неграмотності, антиалкогольній; антинікотиновій пропаганді; організації гуртків художньої самодіяльності; читанню лекцій з історії України та краю; проведенню тематичних вечорів, концертів, театральних вистав, вечорниць, повітових та крайових сокільських свят із демонстрацією гімнастичних вправ, народних танців, хорового співу, спортивних змагань тощо.

У селах сокільські осередки мали «пожежний» характер, а в місті – «гімнастичний». Вікових, соціальних, національних та релігійних обмежень у «Соколі» не встановлювали.

Структура. Сокільські гнізда об'єднувались у Повітовий союз гнізд, а ті – Крайовий союз сокільських товариств під керівництвом Старшинської Ради, очолюваної Головою Ради, яку обирали на три роки.

Запитайте:

- Коли було створене українське товариство «Сокіл»?
- Хто були його засновники?
- Які були його завдання?
- З кого воно складалось?

Об'єднайте учнів у 6 груп і запропонуйте кожній з них увявити себе працівниками музею Сокільського руху у Львові і представити класу один із експонатів / стендів музею, придумавши відповідний текст (ілюстраціями слугують шість слайдів презентації (подані нижче). Після обговорення запросіть «музейних працівників» провести клас по залах музею. (за необхідності можна додати або уточнити інформацію).

11 лютого 1894 року, Львів, установчі збори українського «Сокола»



Приміщення товариства "Руська Бесіда" (вул. Брочинська, 2), де відбулися збори



Мармурова таблиця з написом "За смерть у славі Бесмертний чин Сокольський лаві Від нас покликні до 40-річчя товариства "Сокол-Батько" (1934, 1997) на стіні будинку, де розміщувався осередок товариства.

Мета товариства "Сокол" — виховувати в українському народі єдність, народну силу й почуття честі шляхом плекання фізкультури, а разом з тим витривалість, рухливість, підприємність, розуміння праці у спільному гурті, дисципліну.

Засновники «Сокола»



Іван Беберський (1873-1947) педагог, один із засновників молодіжних спортивно-пожежних патріотичних товариств «Сокол», «Січ», «Пласт»



Василь Нагірний (1848-1921) перший голова «Сокола», український архітектор, засновник кооперативного руху



Кирило Трильовський (1864-1941) адвокат, організатор молодіжних спортивно-пожежних патріотичних товариств «Сокол», «Січ», «Пласт»

Морально-етична основа для членів товариства 10 СОКОЛЬСЬКИХ ПРИНЦИПІВ

1. Сокол(ка) - це символ свободи.
2. Сокол(ка) завжди прагне виховати здорове тілом і духом молоде покоління української нації.
3. Сокол(ка) - це свідомий дисциплінований громадянин української нації.
4. Сокол(ка) завжди слухає накази своєї виборної старшини.
5. Сокол(ка) завжди вчиться єдності і дисципліні.
6. Сокол(ка) завжди пам'ятає, що світ здобувають справами, а не словами, не плачем - а мечем, байдужі гинуть - нероба стає рабом, не чекати - а діяти.
7. Сокол(ка) любить Україну.
8. Сокол(ка) завжди дбає про народну честь, твердий характер, здоров'я, мало говорить, а більше робить.
9. Сокол(ка) усвідомлює, що тільки працею і згуртованістю народ здобуде свободу.
10. Сокол(ка) знає тільки один організаційний ключ українця - "Всі вперед! Всі разом!"

Прапор «Соколу», знайдений у Львові 2015 р.



Соколи, соколи

Хором

Со-ко-ли, со-ко-ли, ста-вай-мо в ра-ді! / Нас пок-лик "бо-яр-ми-сь" ви-зиває. / В за-ро-му-ку ті-лі здо-ров'я ви-зиває, / Де си-ла, там во-ля ви-стає.

Як сла-вно бу-ва-ло ко-зацькі си-ни / Бо-ри-ли-сь до смер-ті за-ги-ну, / Бо-ри-ти-сь буд-емо, Со-ко-ли, всі ми / За на-шу св-яту У-краї-ну!

2. Ле-ти же, со-ко-ле, да-ле-ко в сте-пи, / У го-ри, лу-ги та ли-ма-ни, / Пра-пор на-ш со-ко-льсь-кий ви-со-ко не-си, / Під ни-м най на-род віль-ний ста-не. / Як сла-вно бу-ва-ло...

3. Ра-зом же, Со-ко-ли, ста-вай-мо в ра-ді, / У бі-й за пра-пор, ге-я, с-м-я, / До пра-ці для не-ньки у віч-ні ча-си / Не-си-мо все ду-шу і ті-ло. / Як сла-вно бу-ва-ло...



Запитайте:

- Що нового ви дізнались про «Сокол» під час екскурсії?
- Що вам сподобалось у діяльності «Сокола»?
- Як, на вашу думку, впливала його діяльність на українську молодь?

Зазначте, що продовжувати знайомство із «Соколом» будемо, працюючи в 5-ти групах. Зауважте, що кожна група отримує 1-2 джерела про різні аспекти діяльності товариства (завдання і джерела наведені нижче). Треба уважно ознайомитись з ними і виконати завдання. Скажіть, що очікуєте вдумливого аналізу джерел, визначення нових фактів та їх самостійної інтерпретації та висновків, як на це вказано у завданнях.

Завдання групи 1

Проаналізуйте факти, подані у тексті та інших джерелах, і зробіть висновки. Представте факти і власні думки класові.

Якщо станом на 1900 р. діяв лише один осередок у Львові (37 осіб), то вже у 1906 р. — 324 осередки (8921 особа), а у червні 1914 року налічувалось 974 осередки (32 700 осіб). У зв'язку зі збільшенням кількості осередків у провінції «Сокіл» у 1905 р. змінив статут і обрав нову назву — «Сокіл-Батько». Завдяки «Соколу» в Галичині було закладено основи спортивного руху, створено спортивні секції, які об'єдналися в Український спортивний союз, Карпатський лещатарський клуб. З 1901 р. в народних школах запроваджено уроки фізичного виховання; зроблено помітний крок до розвитку культурно-мистецького руху (особли-



1894 р.	основано	товариств	1	було	1
1901 "	"	"	0	"	1
1902 "	"	"	5	"	6
1903 "	"	"	64	"	70
1904 "	"	"	100	"	170
1905 "	"	"	73	"	243
1906 "	"	"	76	"	319
1907 "	"	"	54	"	373
1908 "	"	"	27	"	400
1909 "	"	"	65	"	465
1910 "	"	"	136	"	601
1911 "	"	"	127	"	728
1912 "	"	"	93	"	811
1913 "	"	"	88	"	909
1914 "	"	"	65	"	974

Завдання групи 2

Проаналізуйте факти, подані у тексті, і зробіть висновки. Представте факти і власні думки класові.

ЗІ СТАТТІ Л. ГАЙДУЧКА У СОКІЛЬСЬКОМУ ЧАСОПИСІ «ВІСТІ З ЗАПОРОЖА» 30 ГРУДНЯ 1911 Р. ПРО ОКРУЖНИЙ ЗДВИГ

Січове окружне свято відбулося в Бережанах 1 падолиста 1911 в пам'ять столітнього ювілею поета М. Шашкевича. Перед домом «Надії» вишукувались люди. Промовляли послы К. Левицький, Т. Старух і К. Трильовський. О годині 12-ій вийшов похід та зайшов о 15-ій на площу для вправ за місто. В поході йшло 1647 осіб з 49 місцевостей. Несли 13 прапорів та музи-

ки. На чолі походу було 17 людей на конях. За кіннотою йшло 204 членів філії «Сокола-Батька»...

Площа не обгороджена, без одягальні, без перекусні. Відділ зі 112 дівчат виконав знані «свобідні вправи з присідами і виклонами».

Відділ з 18 дівчат з Слободи Золотої виконав вправи із січовою лентою.

Відділ з 28 дівчат з Лапшина показав вправи з лентою іншого укладу. Поодинокі відділи селян виходили опісля в різний спосіб, показували «вправи свободні з присідами і виклонами». Відділ з 24 дівчат виконав вправи хоруговцями. Відділ з 72 руховиків показав вправи з топірцем, виконані справді добре,... Відділ з 18 селян показав 5 справді добрих веж. Будова не і валене було нескладне.

У Наказі після заходу говорилося, що увагу треба положити на рухові гри, на народні вправи, на пожарництво, аби дати на кожному здвизі все щось нового....Бережанський «Сокіл» повинен би обдумати програму своєї роботи і не лишати своїх членів в Бережанах і своїх товариств в повіті без солідного і планового проводу. Селяни охочі до роботи і науки, але «інтелігенція» не уміє найти собі часу, щоби сама щось научилася і селян попровадила.

До роботи, панове! Не сперечаймося, лише працюймо!

Завдання групи 3

Проаналізуйте факти, подані у тексті і на фото, та зробіть висновки. Представте факти і власні думки класові.

ЗІ СТАТТІ У СОКІЛЬСЬКОМУ ЧАСОПИСІ «ВІСТІ З ЗАПОРОЖА» 30 ГРУДНЯ 1911 Р. ПРО КРАЙОВИЙ ЗДВИГ

Перший крайовий здвиг відбувся 10 вересня 1911 у Львові. Підготування до здвигу тривали майже цілий рік. В суботу 9 вересня відбувся в залі Філармонії привітний вечір. Голова «Сокола-Батька» розпочав вечір промовою про руханку, яка має вщепити в молоді покоління, рухливість, енергію, злуку, відповідальність і віру в себе. Від імені чеського сокільства промовляв п. Франц Машек. Іменем закордонних Українців,... промовляв Л. Цегельський і передав стрічку з Києва. Від Українців в Америці витав.. К. Гутковський. Від «Січи» в Чернівцях говорив. Стернюк. З Гамбурга від тамошної «Січи» відчитав адресу д. Кульчицький....

В суботу була прегарна погода,... Похід вийшов з площі о 10.30. Попереду було 17 їздців... За ними йшли пожарники з Вигнанки, залізнична орхестра, прапор «Сокола-Батька», президія «Сокола-Батька», керівники відділів,

голови окружних філій....В поході взяли участь ученики руських гімназій і учениці руських шкіл. Людей в поході було 7896...



На Шевченківському Здвижі у Львові (вересень 1911 р.)

*Похід соколів та сокілок вул. Академічною. Чоту сокілок веде Олена Степанів
Завдання групи 4*

Проаналізуйте факти, подані у тексті і на фото, та зробіть висновки. Представте факти і власні думки класові.

ЗІ СТАТТІ У СОКІЛЬСЬКОМУ ЧАСОПИСІ «ВІСТІ З ЗАПОРОЖА» 30 ГРУДНЯ 1911 Р. ПРО КРАЙОВИЙ ЗДВИГ

...Вправи зачали ся о 4-тій год. Приказував вождзздвиговий І. Дигдалевич з Тернополя. Вправи з піснями вільноруч робило на пробі 544 а тепер 344..... Багато людей думало, що через дощ вправ не буде і не прийшли. Палицями вправляло після музики 146 руховиків. Хоруговцями маяло до свого співу 93 дівчат..... Жіночі відділи виконали лише по три вправи, бо все спізнилося, а надходила хмарна ніч. Відпали також вправи народні, на приладах, пожарні вправи, гри і забави, біг, вежі.

Слідуючий здвиг відбудеться в році 1914. «Соколи» і «Січи» повинні взяти ся добре до роботи, учитися приказів, учитися впорядкуватися, вправляти скок, біг, мет каменем і списою, будувати вежі. Опис ігор і забав розіслав «Сокіл-Батько» кожному товариству даром. Треба прочитати і провади-

ти рухові гри кожної неділі. — Опис здвигу помістили українські, чеські, російські і польські часописи.

Чета сокліок з "Сокола-Батька", що брала участь у Шевченківському Здвизі 1911 р. Серед них: Дарія Білинська-Навроцька (згодом — сокільська і пластова діячка), Олена Степанів (майбутній сотник УСС), Савина Сидорович (майбутня пластова діячка, педагог, етнограф), Ганна Дмитерко (майб. УСС), М. Гіровська, А. Ванівна (майбутня дружина поета А. Волощака)



Завдання групи 5

Проаналізуйте факти подані у тексті і на фото та зробіть висновки. Представте факти і власні думки класові.

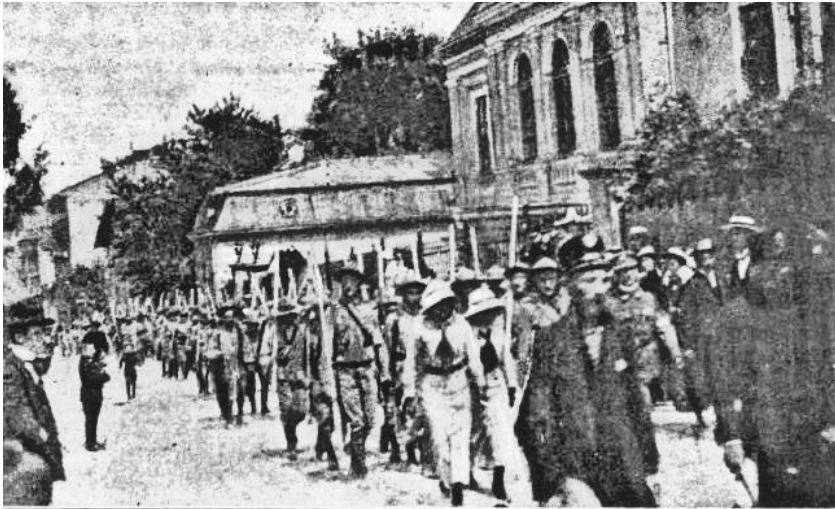
ЗІ СПОГАДІВ УКРАЇНСЬКОГО ПИСЬМЕННИКА ОСТАПА ГРИЦЯ ПРО «ВЕЛИКИЙ ЗДВИГ»

Львів дряв від гомону і окликів. Жіноцтво сипало цвіти на дорогу січовикам, пластунам і стрільцям. Товпи народу зібралися по обох боках вулиць, куди проходили колони молоді... В поході взяло участь коло 23 тисяч осіб, між ними було 210 кінноти і 29 оркестрів».

Загальна колона формувалася в центрі Львова, на Академічній. На чолі колони була кінна чета «Сокола-Батька», за нею йшли Кирило Трильовський та Іван Боберський зі старшиною централей, за ними Січові стрільці з крісами, а вже потім соколи і січовики.

ЗІ СПОГАДІВ БУВШОГО СОКОЛА, СВІДКА УРОЧИСТОСТЕЙ, Е. ЖАРСЬКОГО ПРО «ВЕЛИКИЙ ЗДВИГ»

Грають сокільські оркестри, лопотять прапори. Радість і захоплення глядачів викликають колони гуцулів з Жаб'я та Ворохти, в яких перші чвірки йшли з довгими трембітами. Бурею оплесків і окликами «Слава» вітали глядачі відділи січей з Поділля в блискучих чорних чоботях, з Покуття в чудових вишиваних строях... Оркестра грає «Гей там на горі січ іде»... Ідуть пластуни, всі в одностроях, капелюхи з широкими крисами, в руках довгі палиці... Похід перейшов вулицями міста протягом двох годин і всі відділи вмаршруували на площу «Сокола-Батька», де почалась програма вправ. На підвищенні стояло погруддя Тараса Шевченка серед смерічок і квітів. Вправи виконували справно, рівно і весело вільноруч, топірцями, списами, а дівчата хустинами, лентами і вінками. Велике враження зробили на глядачів вправи з крісами⁸³ стрільців, що розсипалися по майдані, підбігали лініями і виконували напад на противника...



Запропонуйте групам для обговорення запитання:

- Що нового ви дізнались про «Сокіл» під час групової роботи?
- Що вам сподобалось у діяльності «Сокола»?
- Чому, на вашу думку, товариство мало таку велику популярність серед української молоді?

Зазначте, що ми розглянули у музеї не всі експонати і тепер кожен бажаючий може обрати один з них з джерел, поданих нижче, і прокоментувати його для всіх учнів класу.

Діяльність «Сокола»



Масові гімнастичні вправи товариства «Сокол». Львів, 1903 р.



Сокільські дівчата



Лещетарська мандрівка околицями Львова. Перший праворуч Іван Боберський. Не пізніше 28 лютого 1912 р.

Шевченківський здиг



фото подій 1914 р.: похід та вправи



ГІМАНОК СПОРТУ У ЛЬВОВІ, 1914



Інформаційна листівка про подію, 1914

Поясніть, що місцеві осередки «Сокола» створювались за ініціативою молоді тої чи іншої громади і були, по суті, громадськими організаціями. По-

чатком існування кожної такої організації були установчі збори, на яких обговорювались та затверджувались головні питання її створення та існування.

Серед них були зазвичай такі питання:

1. Мета і завдання осередку
2. Напрями діяльності осередку
3. Члени організації, їхні права
4. Члени організації, їхні обов'язки
5. Структура організації, керівні органи організації
6. Майно і кошти організації

Саме відповіді на ці питання формували оригінальне «обличчя» кожного осередку товариства. Ініціативна група готувала і пропонувала ці відповіді, а на установчих зборах вони приймалися і обговорювались.

Далі, працюючи в 6-ти групах та увявивши себе молоддю міської або сільської громади, учні мають дати власні відповіді на такі запитання:

1. Мета і завдання осередку
2. Напрями діяльності осередку
3. Члени організації, їхні права
4. Члени організації, їхні обов'язки
5. Структура організації, керівні органи організації
6. Майно і кошти організації

Протягом 5 хвилин треба обговорити і сформулювати чіткі пропозиції для установчих зборів. Нагадуйте учням, що вони працюють не сьогодні, а мають враховувати історичний контекст Галичини початку ХХ ст.

Через 5 хв. проведіть імітацію таких зборів. Хай кожна група протягом 1-хв.. висловіть свої пропозиції, а клас погодиться або не погодиться з ними шляхом голосування. Не провокуйте (не давайте учням провокувати) довгі обговорення. Якщо пропозиція не проголосована, вона повертається групі на доопрацювання.

На завершення проведіть з учнями обговорення «установчих зборів».

Підсумкова частина

Обговорення у загальному колі:

- Чи було для вас корисно взяти участь у таких «зборах»? Чому саме?
- Чи дізнались ви для себе чогось нового під час участі у «зборах» щодо діяльності реального «Сокола»?
- Чи хотіли б ви насправді взяти участь у діяльності подібного товариства?
- Чим, на вашу думку, відрізняються сучасні молодіжні спортивні об'єднання від «Сокола»?
- Чи було на занятті щось, над чим ви б хотіли ще подумати чи поділитись з іншими? Чим саме?

ВИРОБНИЧО – ПРАКТИЧНЕ ВИДАННЯ

Пометун Олена Іванівна
Гупан Нестор Миколайович

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЛІЦЕЮ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Методичний посібник

Обкладинка — Лук'яненко Л.
Верстка — Коломієць А.

(Електронне видання)
Обсяг вид. 15,625 авт. арк.

Віддруковано у ТОВ “КОНВІ ПРІНТ”.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців,
виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК №6115, від 29.03.2018 р.
03680, м. Київ, вул. Антона Цедіка, 12,
тел. +38 044 332-84-73.