

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

До захисту допустити:  
Зав. кафедри  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

**Кваліфікаційна робота**  
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:  
**«Таксономія Б. Блума та її роль у формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей в пізнавальній сфері при навчанні іноземної мови»**

Студентки факультету іноземних мов спеціальності 014 «Середня освіта. Мова і література (англійська)» освітнього ступеня «Магістр» Жураківської Вікторії Олександрівни  
Науковий керівник:  
Яблоков Сергій Володимирович  
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології  
Рецензент:  
Зьома Наталія Олександрівна, директор КЗ «Маріупольська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №10 Маріупольської міської ради»

Кваліфікаційна робота захищена з оцінкою \_\_\_\_\_  
Секретар ЕК \_\_\_\_\_  
«\_\_» \_\_\_\_\_ 20\_\_ р.

**МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
**ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ**  
**КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

Освітній ступінь «Магістр»  
Шифр та назва спеціальності 014 «Середня освіта»,  
спеціалізація 014.02 «Мова і література (англійська)»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри**  
англійської філології  
к.філ.н., доцент Федорова Ю.Г.  
«03» грудня 2019 р.

\_\_\_\_\_  
(підпис)

**ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ**

**Жураківської Вікторії Олександрівни**

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи – «Таксономія Б. Блума та її роль у формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей в пізнавальній сфері при навчанні іноземної мови».

Керівник роботи. Яблоков С.В., к.пед.н., доцент

(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Затверджені наказом Маріупольського державного університету від «28» лютого 2020 року № 210.

2. Строк подання студентом роботи – 01 червня 2020 р.

3. Вихідні дані до роботи:

**Мета** – встановити сутність таксономії Б. Блума та її роль у технології критичного мислення та формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови.

**Об’єкт** – навчальний процес у закладі вищої освіти.

**Предмет** – педагогічні цілі і результати навчання іноземної мови.

4. Зміст роботи (перелік питань, які потрібно розробити):

Розділ 1. Таксономія Бенджаміна Блума.

Розділ 2. Використання таксономії Б. Блума на заняттях з англійської мови для розвитку критичного мислення (мислення вищого рівня).

Розділ 3. Таксономія Б. Блума та її роль у формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови.

5. Дата видачі завдання – 03 грудня 2019 р.

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Підготовка вступу	01 лютого 2020	
2.	Підготовка Розділу 1 та висновків до нього	02 березня 2020	
3.	Підготовка Розділу 2 та висновків до нього	01 квітня 2020	
4.	Підготовка загальних висновків	15 квітня 2020	
5.	Оформлення списку використаних джерел	01 травня 2020	
6.	Оформлення додатків	15 травня 2020	
7.	Підготовка статті за темою роботи	01 червня 2020	

Студент \_\_\_\_\_  
(підпис)

Жураківська В.О.  
(прізвище та ініціали)

Науковий керівник роботи \_\_\_\_\_  
(підпис)

Яблоков С.В.  
(прізвище та ініціали)

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1	
ТАКСОНОМІЯ БЕНДЖАМІНА БЛУМА .....	11
1.1. ІСТОРІЯ СТВОРЕННЯ ТАКСОНОМІЇ Б. БЛУМА ТА ЇЇ СУТНІСТЬ.....	11
1.2. МОДИФІКАЦІЇ ТАКСОНОМІЇ Б. БЛУМА.....	24
Висновки до розділу 1.....	31
РОЗДІЛ 2	
ВИКОРИСТАННЯ ТАКСОНОМІЇ Б. БЛУМА НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ (МИСЛЕННЯ ВИЩОГО РІВНЯ).....	33
Висновки до розділу 2.....	41
РОЗДІЛ 3	
ТАКСОНОМІЯ Б. БЛУМА ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУЛЮВАННІ І ВПОРЯДКУВАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІЛЕЙ І РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	43
Висновки до розділу 3.....	74
ВИСНОВКИ.....	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	79
ДОДАТКИ.....	86

## ВСТУП

На сучасному етапі розвитку суспільства великого значення набувають питання модернізації системи освіти. Це, перш за все, пов'язано з швидкими темпами росту наукового і технічного оснащення сучасного виробництва і, відповідно, з потребами суспільства в висококваліфікованих спеціалістах. Вдосконалення системи освіти в Україні спрямоване на підвищення рівня фахової підготовки фахівців.

Дослідженню проблеми підвищення якості знань, моніторингу та модернізації системи освіти приділяють увагу багато науковців, зокрема В. Bloom, D. Krathwohl, Simpson, Kibler і Harrow; російські вчені – В. Кальней, О. Майоров, С. Шишов та інші; а також українські дослідники – І. Булах, О. Локшина, Т. Лукіна, О. Ляшенко, В. Кремень та інші.

Теоретичний аналіз праць вітчизняних та зарубіжних вчених, ознайомлення з матеріалами науково-практичних конференцій показує, що однією з головних проблем сучасної системи освіти є проблема підвищення якості знань на всіх етапах навчання, від початкової школи до вищої. Проблема отримання якісної та об'єктивної інформації в області педагогічної діяльності набула важливого значення, оскільки почала формуватися соціальна база споживачів такої інформації. В ній зацікавлений як викладач: для самооцінки професійної діяльності та оцінки діяльності студента з метою її корекції, так і навчальний заклад: для оцінки ефективності роботи викладачів та отримання цінної інформації про цілісну системність навчального процесу [44].

Одним із важливих напрямів вирішення цієї проблеми є розробка нових і модернізація традиційних методів навчання і контролю. Моніторинг є важливим інструментом перевірки та оцінки ефективності впроваджуваного змісту освіти, використовуваних методик навчання та викладання. В рамках моніторингу проводиться виявлення та оцінювання проведених педагогічних

дій. При цьому забезпечується зворотній зв'язок, який повідомляє про відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи її кінцевим цілям. До технології моніторингу включені контролюючі дії, які дозволяють оцінити цілі та результати навчання [16].

Сучасний світ – це світ інформації, яка швидко збільшується і за рахунок цього постійно застаріває. Сучасним світом керує сучасне інформаційне суспільство, яке висуває нові вимоги перед освітою. Однією із цих вимог є підготовка таких людей, які можуть приймати критичні рішення, знаходити свій шлях у новому оточенні, які достатньо швидко встановлюють нові стосунки в реальності. Отже, розвиток критичного мислення є актуальною проблемою на сучасному етапі розвитку держави, у період формування демократичних цінностей та інтенсивних соціальних змін. Тому очевидною є життєва необхідність розвитку критичного мислення у вітчизняній освітній системі. Через те, що освітні пріоритети зміщуються з кількості засвоєної інформації та вміння нею оперувати та використовувати у реальному житті, роль критичного мислення у процесі освіти зростає. Відповідно до цього, більшість педагогів прагне змінити практику власної роботи, щоб сприяти активному навчанню студентів та розвитку в них критичного мислення [51; 9].

В зарубіжній теорії і практиці когнітивними процесами навчання, технологією розвитку критичного мислення зокрема, займались Б. Блум, Д. Брунер, Дж. Керол, С. Сполдінг, Д. Хамблін, Ю. Бабанський, В.Беспалько, П. Гальперін, Н. Щуркова, а в українській науці – А. Алексюк, В. Бондарь, В. Вонсович, В. Лозова, І. Підласий, А. Фурман та інші. Багато дослідників вважають, що при плануванні навчання і оцінці його результатів найбільш відомою, розробленою й доречною є класифікація цілей пізнавальної діяльності американського вченого Б. Блума.

Крім того, головною метою розвитку освіти в Україні сьогодні є створення умов для особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України [27]. Саме тому сьогодні здійснюється

модернізація освітньої діяльності, яка вимагає пошуку та освоєння нових освітніх технологій, прогресивних ідей, форм і методів навчання та викладання, що створюють умови для критичного осмислення матеріалу, самостійного розв'язання завдань, розмірковування щодо способу отримання та застосування нової інформації і прийняття зваженого, аргументованого рішення. Тому, навчання сучасного конкурентоспроможного спеціаліста у ЗВО не можливе без використання прийомів розвитку критичного мислення, серед яких чільне місце займає таксономія Б. Блума [10].

Якщо запитати викладача, що саме з його предмету студенти повинні пам'ятати через 10 або 20 років, більшість викладачів скажуть, що головне – це досвід, який студенти можуть отримати в результаті проходження курсу. Тому, головне завдання викладачів іноземної мови – не просто навчити говорити мовою, а навчити сприймати інформацію від іноземного носія, аналізувати її, вирішувати комунікативні завдання та ефективно функціонувати у полікультурному середовищі. Все це відноситься до навичок мислення високого рівня, коли учень вміє аналізувати і синтезувати інформацію, робити логічні висновки, будувати докази, критично оцінювати факти, грамотно представляти результати виконаних досліджень. Саме для реалізації таких цілей можна застосовувати таксономію Б. Блума. Використання впорядкованої системи цілей, на думку Б. Блума, дуже важливе для побудови навчального процесу. Перш за все, це допоможе впорядкувати подальшу роботу, визначивши першочергові цілі та базові завдання. Це допоможе окреслити студентам мету їх спільної роботи та об'єктивно оцінити результати діяльності [1].

В сучасних умовах технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини. Це означає перехід на якісно новий ступінь ефективності й оптимальності. Постає запитання, де Україна у цьому контексті? Якщо проглянути статистику світових організацій, то наша країна:

- Займає 81 місце у Human Development Index.
- 76 місце у Global Competitiveness Report.

– 22% молодіжного безробіття.

– 60% населення працює не за здобутою професією [61].

Нова освітня парадигма визначає один із пріоритетних напрямів, пов'язаний передусім із розв'язанням проблеми забезпечення якості вищої освіти України. Розроблення освітніх програм підготовки бакалаврів і магістрів на основі взаємозв'язку якостей і цілей, що визначає постачальник освітніх послуг передбачає врахування вимог, потреб чи бажань замовника послуг. При цьому цілі та завдання різних замовників вищої освіти теж різняться, що вочевидь унеможливорює чітко визначити ряд кількісних критеріїв або стандартів оцінки. Очевидно, що будь-які критерії повинні визначатися в певному контексті. Так, при підготовці майбутніх фахівців вагомим є формування та розвиток у студентів спеціальних (фахових, предметних) компетентностей, перелік яких корелює з описом відповідного кваліфікаційного рівня Національної рамки кваліфікацій. З цього погляду відшукування теоретичних засад і засобів навчання навчальних дисциплін, адекватних цілям освіти, є актуальною проблемою.

Досягнення цілей навчання передбачає визначення показників її результативності або ефективності. В свою чергу, результативністю процесу навчання традиційно вважають засвоєння суб'єктами навчання знань, умінь і навичок, а наявні в студентів знання є одним з показників ефективності навчання [33].

Отже, враховуючи вищевикладене, можна бути впевненим в актуальності та своєчасності обраної нами теми дослідження, оскільки ця проблема має соціальну значущість і відповідає сучасним вимогам освіти: важливість формування умінь мислити, аналізувати, формулювати самостійні судження, вступати у діалог та співпрацювати, іншими словами – умінь мислити критично. Проблема застосування технології розвитку критичного мислення потребує створення дієвої методики, яка здатна вирішити цю проблему. Крім того, питання визначення цілей і результатів навчання, моніторингу цього процесу – це питання ефективної організації



навчального процесу, якому передуює розробка освітніх програм спеціальностей і навчальних програм дисциплін.

Таким чином, з огляду на проведений нами аналіз науково-педагогічної літератури, ми визначили **об'єктом** нашого **дослідження** навчальний процес у закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – педагогічні цілі і результати навчання іноземної мови.

**Мета дослідження** – встановити сутність таксономії Б. Блума та її роль у технології критичного мислення та формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови.

Для досягнення мети нашого дослідження ми визначили за необхідне виконання наступних відповідних завдань:

1) вивчити дослідження, які лежать у площині використання технології розвитку критичного мислення; сутності таксономії Б. Блума та її ролі у формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови;

2) встановити сутність таксономії Б. Блума, дослідити історію її розвитку і використання у навчальному процесі;

3) встановити сутність технології розвитку критичного мислення;

4) визначити роль таксономії Б. Блума при використанні технології розвитку критичного мислення;

5) визначити роль таксономії Б. Блума у формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови.

Основні методи, що були нами використанні при здійсненні дослідження:

– формально-логічний метод, що дозволив послідовно проаналізувати теоретико-педагогічні проблеми використання технології розвитку критичного мислення і таксономії Б. Блума у формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови;

– діалектичний метод, що дозволив дослідити поставленні у роботі завдання в їх взаємозв'язку та єдності;

– історичний метод, що дозволив проаналізувати генезис підходів до формулювання і впорядкування педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови і використання технології розвитку критичного мислення;

– дослідницький метод, що дозволив виявити і дослідити роль і місце таксономії Б. Блума у вищезначених питаннях;

– метод аналізу, що дав можливість виділити окремі проблеми з теми нашого дослідження, які потребують наукового, педагогічного і методичного вирішення, насамперед у питанні формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови.

**Практичне значення** кваліфікаційної роботи полягає в тому, що дослідження за обраною нами темою може слугувати поштовхом для вивчення означеного питання та стати основою поглиблення знань практикуючих вчителів, що прагнуть знайти нові підходи у своїй діяльності для підвищення ефективності навчання англійської мови.

**Апробацію** результатів кваліфікаційної роботи було представлено нами у статті: Мальцева В. О. Таксономія Б. Блума та її роль у формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови. ???.

Логіка дослідження, його мета і завдання, зумовили наступну **структуру** нашої роботи: вступ, три розділи, що мають 2 підрозділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел та додатки. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 88 сторінок.

## РОЗДІЛ 1. ТАКСОНОМІЯ БЕНДЖАМІНА БЛУМА

### 1.1. Історія створення таксономії Б. Блума та її сутність

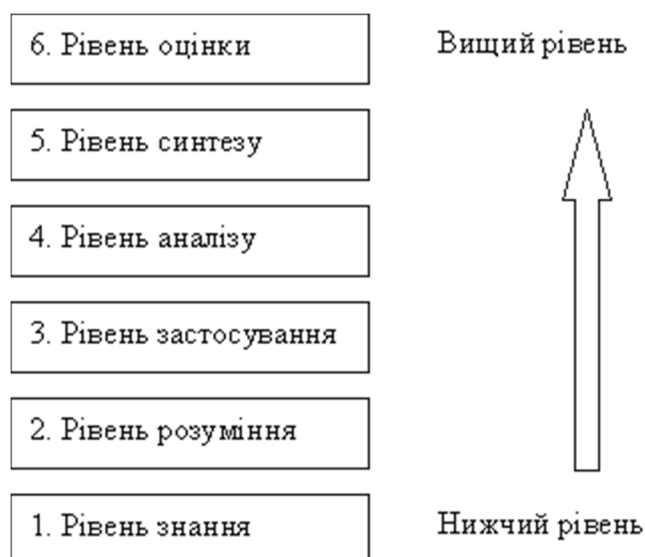
Таксономія Блума була розроблена в 1956 році групою психологів на чолі з Бенджаміном Блумом. Вченими була запропонована шестирівнева діаграма, яка представляла загальні способи і правила чіткого формулювання та впорядкування педагогічних цілей [59].

Поняття «таксономія» взято з біології (у перекладі з грецької воно означає *taxis* – «розміщення у порядку», *nomos* – «закон»). Таксономія – це теорія класифікації й систематизації складно організованих галузей діяльності, що мають ієрархічну будову.

Пропонуючи таксономію пізнавальних цілей, Б. Блум мав на увазі наступне: під час навчання студенти повинні виконувати розумові дії різних рівнів, а саме: аналізувати, диференціювати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати, аргументувати, створювати нове тощо.

Б. Блум запропонував розташувати список когнітивних процесів низького та високого порядку в ієрархічній послідовності від простого до складного, таким чином й створивши таксономію. Він також запропонував розрізняти низькі та високі рівні когнітивних вмінь. До розумових вмінь низького порядку Б. Блум відніс такі когнітивні процеси, як знання, розуміння та застосування. До розумових вмінь високого порядку – аналіз, синтез та оцінка. А вже потім, відповідно до цілей навчання, викладачем добирається зміст, засоби та методи навчання і розробляються вправи [47].

Цілі у пізнавальній сфері описують знання та інтелектуальні здібності тих, хто навчається. Таким чином, класифікація цілей пізнавальної сфери включає шість класів, розміщених відповідно до складності. Для чіткого усвідомлення пропозицій Б. Блума наведемо їх у вигляді рис. 1.1.



**Рис. 1.1. Шість рівнів ієрархії пізнавальних цілей навчання в таксономії Б. Блума**

1) *Знання* (найпростіший клас) – ця категорія означає запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу.

2) *Розуміння*. Свідченням здатності розуміти значення вивченого може служити перетворення матеріалу з однієї форми вираження в іншу (наприклад, з вербальної в математичну), вміння переказувати, пояснювати, описувати (вербальну інформацію, схеми, графіки, діаграми).

3) *Застосування*. Ця категорія означає здатність використовувати засвоєні види знань (вивчений матеріал) за конкретних умов у відомих і нових ситуаціях.

4) *Аналіз*. Ця категорія означає здатність розділяти навчальний матеріал на частини так щоб стали зрозумілими його склад і структура.

5) *Синтез*. Ця категорія означає здатність комбінувати елементи (види знань, інформацію, матеріали, прилади, засоби) так щоб одержати ціле, якому властива новизна.

6) *Оцінювання*. Ця категорія означає здатність оцінювати значення того чи іншого матеріалу (інформації, твердження) дослідно-емпіричних та теоретичних даних тощо.

Рівень визначення загальних (кінцевих) цілей має починатися з другої сходинки – розуміння вивченого матеріалу, тоді як рівень, що знаходиться на першій сходинці – знання (запам'ятовування вивченого матеріалу) – є базисним при формулюванні предметних цілей [6].

На думку Б. Блума, ієрархія розумових процесів безпосередньо залежать від цілей навчання, а саме:

- запам'ятовування (*remembering*). Ми звичайно називаємо цей рівень – знання,
- розуміння (*understanding*),
- застосування (*application*),
- аналіз (*analysis*),
- синтез (*synthesis*),
- оцінка (*evaluation*).

Якщо слідувати розробленій Блумом таксономії, перші три рівня належать до першого, найпростішого рівня класифікації. Наступні три – рівні вищого порядку (мисленням високого рівня).

За думкою автора, кожному з цих рівнів може пропонуватися набір завдань за допомогою певних дієслів. Б. Блум також встановив, що між рівнями мислення і відповідями на запитання, які ми ставимо, існує прямий зв'язок. Більше того, самі запитання утворюють ієрархію, яка цілком відповідає таксономії мислення. Питання на запам'ятовування відносяться до найнижчого рівня. Питання на оцінку або судження розглядаються як високий рівень мислення. Насправді, всі запитання важливі й усі вони приводять до різних видів мислення.

Запитання – один з механізмів формування навичок критичного мислення. Запитання стимулюють критичне мислення. Відповідаючи на запитання, учні (студенти) аналізують й інтерпретують інформацію, аналізують ідеї, будують гіпотези, відстоюють свою точку зору. Запитання є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності.

Використання на уроках запитань високого рівня – на аналіз, синтез, оцінку – дозволить викладачеві ефективно розвивати критичне мислення учнів (студентів). З іншого боку, ми також маємо навчити учнів (студентів) формулювати запитання різного рівня у процесі дослідження того чи іншого джерела знань. Розвинути такі уміння в учнів (студентів) може допомогти використання викладачем спеціальних питальних слів для кожного рівня запитань. Проте, використання таксономії Б. Блума передбачає й формулювання пізнавальних завдань, які забезпечують досягнення навчальних результатів різного рівня. Такі завдання можуть бути побудовані за допомогою дієслів, що «програмують» мисленнєву діяльність учнів (студентів) певного рівня. Наведемо цей інструментарій в узагальненому вигляді у табл. 1.1.

Таблиця 1.1.

**Питальні слова і дієслова  
для різного рівня навчальних результатів**

<b>Рівень мислення / навчального результату студента</b>	<b>Питальні слова, за допомогою яких формулюється запитання цього рівня</b>	<b>Дієслова, з використанням яких можна побудувати діяльність студентів на різному рівні мислення</b>
Здобуття знань (інформації) / запам'ятовування	– Що таке..? Де..? Коли..? – Що саме..? – Скільки..? – Які приклади відомі..?	Визначте, повторіть, складіть список, знайдіть, покажіть, перекажіть, перерахуйте, запам'ятайте, назвіть, відтворить, зафіксуйте, розкажіть
Розуміння інформації	– Як передати іншими словами..? – Як ви розумієте..?	Пояснить, опишіть, розпізнайте, розташуйте, оберіть, перекладіть,

	– Як пояснити іншими словами..?	перекажіть своїми словами, підкресліть
Використання, застосування інформації	– У яких ситуаціях можна застосовувати..? – Хто може використовувати..? – Чим може бути корисне..? – Що може зашкодити..?	Застосуйте, використайте, продемонструйте, поясніть, обчисліть, виберіть, завершіть, дослідіть, 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, зіставте
Синтез	– Про що говорить наявність таких елементів, як-от..? – Який висновок можна зробити з фактів..? – Поясніть, чому..? – Що потрібно..? – Чому ви думаєте..? – Як зробити..?	Згрупуйте, зберіть, скомбінуйте, складіть, створіть, розробіть, сформулюйте, узагальніть, об'єднайте, придумайте, змініть, організуйте, сплануйте, підготуйте, запропонуйте,

	– Чому ви вважаєте..?	перегрупуйте, перепишіть, 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

Завдання викладача полягає в спрямуванні студентів вверх по таксономії для закріплення прогресу [23].

Наведемо також питальні слова, дієслова, завдання, питання, що у багатьох аспектах полегшує роботу викладача щодо впровадження таксономії у навчальний процес, по відношенню до навчання англійської мови у табл. 1.2 [10].

*Таблиця 1.2.*

**Питальні слова, дієслова, завдання  
для різного рівня навчальних результатів для англійської мови**

<b>Рівень навчального результату</b>	<b>Ключові слова</b>	<b>Питання</b>	<b>Завдання</b>
Знання	Who, what, why, when, where, which, arrange,	What is..? Can you select..? Where is..? When did ... happen?	Match character names with pictures of the characters. Identify the main characters in a crossword puzzle.



	<p>choose, define, duplicate, find, how, label, show, spell, list, match, name, omit, relate, tell, recall, select, memorize, name, order, recognize, recall, repeat, reproduce, state</p>	<p>Who were the main..? Which one..? Why did..? How would you describe..? When did..? Can you recall..? Who was..? How would you explain..? How did ... happen..? Can you list the three..? How is..? How would you show..?</p>	<p>Match statements with the characters who said them. List the main characteristics of one of the main characters in a WANTED poster. Arrange scrambled story pictures in sequential order. Arrange scrambled story sentences in sequential order. Recall details about the setting by creating a picture of where a part of the story took place.</p>
Розуміння	<p>Compare, contrast, demonstrate, interpret, explain, extend, illustrate, infer, outline, relate, rephrase, translate, summarize, show,</p>	<p>How would you classify the type of..? How would you compare..? contrast..? Will you state or interpret in your own words..? How would you rephrase the meaning..? What facts or ideas show..? What is</p>	<p>Interpret pictures of scenes from the story. Explain selected ideas or parts from the story in his or her own words. Draw a picture showing what happened before and after a passage or illustration found in the book. Predict what could happen next in the story before the reading of the entire book is completed. Construct a pictorial time</p>

	<p>classify, describe, discuss, express, identify, indicate, locate</p>	<p>the main idea of..? Which statements support..? Which is the best answer..? How would you summarize..? Can you explain what is happening..? What is meant by..?</p>	<p>line which summarizes what happens in the story. Explain how the main character felt at the beginning, middle, and/or end of the story. Draw a picture and/or write a sentence showing what happened before and after a passage or illustration found in the book (visualizing). Predict what could happen next in the story before the reading of the entire book is completed. Construct a pictorial time-line that summarizes what happens in the story. Explain how the main character felt at the beginning, middle, and / or end of the story.</p>
Використання	<p>Apply. build, choose, construct, develop, interview, make use of, organize, experiment</p>	<p>How would you use..? How would you solve ... using what you've learned..? What examples can you find to..? How would you show</p>	<p>Classify the characters as human, animal, or thing. Transfer a main character to a new setting. Make finger puppets and act out a part of the story. Select a meal that one of the main characters would enjoy eating; plan a</p>

	with, plan, select, solve, utilize, model, identify, demonstrate, dramatize, employ, illustrate, interpret, operate, practice, sketch, use, write	your understanding of..? How would you organize ... to show..? How would you apply what you learned to develop..? What approach would you use to..? What other way would you plan to..? What would result if..? Can you make use of the facts to..? What elements would you use to change..? What facts would you select to show..? What questions would you ask during an interview?	menu, and a method of serving it. Think of a situation that occurred to a character in the story and write about how he or she would have handled the situation differently. Give examples of people the student knows who have the same problems as the characters in the story.
Аналіз	Analyze, categorize, classify, compare,	What are the parts or features of..? How is ... related to..? Why do you	Identify general characteristics (stated and/or implied) of the main characters. Distinguish what

	<p>contrast, discover, dissect, divide, examine, inspect, simplify, survey, test for, distinguish, list, distinction, theme, relationships, function, motive, inference, assumption, conclusion, take part in, appraise, calculate, categorize, criticize, differentiate, discriminate, distinguish, experiment, question, test</p>	<p>think..? What is the theme..? What motive is there..? Can you list the parts..? What inference can you make..? What conclusions can you draw..? How would you classify..? How would you categorize..? Can you identify the different parts..? What evidence can you find..? Can you make a distinction between..? What is the relationship between..? What is the function of..? What ideas justify..?</p>	<p>could happen from what couldn't happen in the story in real life. Select parts of the story that were the funniest, saddest, happiest, and most unbelievable. Differentiate fact from opinion. Compare and/or contrast two of the main characters. Select an action of a main character that was exactly the same as something the student would have done.</p>
--	---	---	--

Синтез	<p>Create, invent, compose, predict, plan, construct, design, imagine, propose, devise, formulate, arrange, assemble, collect, construct, create, design, develop, formulate, manage, organize, prepare, set up</p>	<p>Can you design a ... to..? Why not compose a song about..? Can you see a possible solution to..? If you had access to all resources how would you deal with..? Why don't you devise your own way to deal with..? What would happen if..? How many ways can you..? Can you create new and unusual uses for..? Can you write a new recipe for a tasty dish? Can you develop a proposal, which would..?</p>	<p>Invent a machine to do a specific task. Create a new product. Give it a name and plan a marketing campaign. Write about your feelings in relation to... Write a TV show, play, puppet show, role play, song or pantomime about...? Design a record, book, or magazine cover for...? Make up a new language code and write material using it. Sell an idea. Devise a way to... . Compose a rhythm or put new words to a known melody. Write three new titles for the story that would give a good idea what it is about. Create a poster to advertise the story so people will want to read it. Create a new product related to the story. Restructure the roles of the main characters to create new outcomes in the story. Compose and perform a dialogue or monologue that will communicate the</p>
--------	---	---	--

			thoughts of the main characters at a given point in the story. Imagine that he or she is one of the main characters and write a diary account of daily thoughts and activities. Create an original character and tell how the character would fit into the story. Write the lyrics and music to a song that one of the main characters would sing if he / she became a rock star and then perform it.
ОЦІНЮВАННЯ	Judge, select, choose, decide, justify, debate, verify, argue, recommend, assess, discuss, rate, prioritise, determine, appraise, attach, compare,	Is there a better solution to..? Judge the value of..? Can you defend your position about..? Do you think ... is a good or a bad thing? How would you have handled..? What changes to ... would you recommend? Do	Prepare a list of criteria to judge a .... Indicate priority and ratings. Conduct a debate about an issue of special interest. Make a booklet about 5 rules you see as important. Convince others. Form a panel to discuss views, e.g. "Learning at School." Write a letter to ... advising on changes needed at.... Write a half yearly report. Prepare a case to present your view

	defend, estimate, judge, predict, core, support, value, evaluate	you believe..? Are you a ... person? How would you feel if..? How effective are..? What do you think about..?	about....
--	---	---	-----------

Необхідно зауважити, що традиційно у навчальному процесі викладачі фокусують увагу на розвитку розумових процесів, що відповідають рівням знання та розуміння, розглядаючи їх як кінцевий результат навчання. Проте сучасний спеціаліст для майбутньої професійної діяльності потребує розвитку мислення вищого рівня, що обов'язково включають розумові вміння рівнів використання, аналізу, синтезу та оцінювання.

Це зумовлює розробку серій завдань за темами з іноземної мови із урахуванням основних принципів розвитку критичного мислення студентів, окреслених у таксономії Б. Блума. Подібні серії необхідно використовувати на кожному занятті під час роботи як над текстами для читання, аудіювання, так і в процесі пояснення теоретичного матеріалу [10].

## 1.2. Модифікації таксономії Б. Блума

З часом оригінальна таксономія Б. Блума неодноразово переглядалася і модифікувалася, оскільки виявилось багато недоліків. Критикувалося змішування в одній класифікації трьох груп, що позначають різні види знання (knowledge, comprehension, application), і трьох груп, що позначають мисленнєві процеси (analysis, synthesis, evaluation).

Розробкою точнішої базової концепції таксономії розумових навичок займалися декілька когнітивних психологів. У 2001 році Л. Андерсон і Д. Кратволь та їх колеги запропонували оновлену версію таксономії Блума, яка враховує ширший набір чинників, що чинять вплив на викладання та навчання [57]. Вони довели, що завдання найвищого рівня мислення не можуть зводитися лише до аналізу або оцінювання. В сучасному світі найголовнішим і найскладнішим завданням є створення нового і оригінального.

Сучасна таксономія Блума має наступні складові [58]:

- Перший рівень – *знання*, відповідає за відтворення фактів і базових понять. Ключові слова: перелічіть, запам'ятайте, назвіть.
- Другий рівень – *розуміння*, допомагає пояснити ідеї та поняття. Ключові слова: обговоріть, поясніть, розкажіть.
- Третій рівень – *застосування*, тобто можливість використання нової інформації. Ключові слова: продемонструйте, застосуйте, проілюструйте, інтерпретуйте і т.д.
- Четвертий рівень – *аналіз*, дозволяє розбивати інформацію на пов'язані частини та встановлювати зв'язок між ними. Ключові слова: проаналізуйте, обчисліть, категоризуйте, проведіть експеримент, порівняйте, співвіднесіть, перевірте.
- П'ятий рівень – *оцінка*, вчить обґрунтовувати власне думку, рішення або твердження. Ключові слова: доведіть, поясніть, обґрунтуйте, підсумуйте, оцініть, виберіть, підтвердьте.



– I, нарешті, останній шостий рівень удосконаленої таксономії Блума – *створення*. В основі цієї категорії лежить можливість продукування власного та оригінального на базі отриманих знань та навичок, проаналізованої інформації. Ключові слова: створіть, розробіть, сформулюйте, зобразіть.

Створення належить до найвищої форми мислення, яке вимагає від людини вміння визначати пріоритети; вміння приймати індивідуальну відповідальність; наявність культури роботи з інформацією; оцінки мисленнєвих процесів [23]. Формування навичок, орієнтованих на мислення вищого порядку, можна реалізувати через застосування технології особистісно-орієнтовного навчання; використання різних способів оцінки навчальних досягнень; залучення завдань на класифікацію та систематизацію [57; 1].

На відміну від версії 1956 року, оновлена таксономія окремо розглядає знання і пізнавальні процеси. Знання розподіляються на чотири категорії: фактичні, концептуальні, процедурні та метакогнітивні.

Відповідно до цієї таксономії кожен рівень знання може співвідноситися з кожним рівнем когнітивного процесу, так, що студент може пам'ятати фактичне або процедурне знання, розуміти концептуальне чи метакогнітивне знання або аналізувати метакогнітивне чи фактичне знання [62]. Як стверджують Л. Андерсон, осмислене навчання надає студентам знання і доступ до когнітивних процесів, які їм знадобляться для успішного вирішення проблем.

Вивчення будь-якої теми повинно закінчуватися вправами найвищого рівня, тобто рівнем створення, на якому студенти виконують творчі життєво-орієнтовані завдання, а саме: пишуть статті, коментарі, блоги, готують радіо / телепередачу, складають оповідання, проекти, дизайни, роблять презентації, описують свої винаходи тощо [57; 62].

Знання розподіляються на чотири категорії: фактичні, концептуальні, процедурні та метакогнітивні.

Фактичні знання – це основні інформаційні повідомлення, які має людина. До них належать знання термінології, певних деталей і елементів.

Концептуальні знання – це знання про зв'язки між частинами системи, а саме: знання класифікацій і категорій, принципів і узагальнень, теорій, моделей та структур.

Процедурні знання – це знання про те, як виконати певну операцію: до них включені знання алгоритмів, методів та процедур, а також знання критеріїв для визначення, коли застосувати відповідну процедуру.

Метакогнітивні знання – це знання людини про власні процеси мислення. Це стратегічні знання (способи запам'ятовувати й відтворювати інформаційні дані), знання про пізнавальні задачі та самопізнання [20; 38].

Відповідно до цієї таксономії кожен рівень знання може співвідноситися з кожним рівнем когнітивного процесу, так що учень може пам'ятати фактичне або процедурне знання, розуміти концептуальне чи метакогнітивне знання або аналізувати метакогнітивне чи фактичне знання. Як стверджують Андерсон і його колеги, осмислене навчання надає учням знання і доступ до когнітивних процесів, які їм знадобляться для успішного вирішення проблем [20; 47; 50].

Модифікований варіант таксономії являє собою двовимірну класифікацію у вигляді таблиці (таблиця 1.3.) [63]. У рядках перераховані різні види знання, а в стовпчиках вказані рівні пізнавальних процесів. У рядках передбачається записувати результати навчання.

При цьому стовпець (категорія когнітивних процесів) визначає дієслово, а рядок (категорія знань) визначає словосполучення, необхідні для запису результату в формі «активне дієслово + об'єкт вивчення».

*Таблиця 1.3.*

**Модифікований варіант таксономії Б. Блума**

	Пам'ятати	Розуміти	Застосовувати	Аналізувати	Оцінювати	Створювати
A. Фактологічні знання (Factual Knowledge)						
B. Концептуальні знання (Conceptual Knowledge)						
C. Процедурні знання (Procedural Knowledge)						
D. Метакогнітивні знання (Metacognitive Knowledge)						

A. Фактологічні знання включають знання термінології, а також специфічних деталей і елементів інформації, тобто те, що учню необхідно знати для вирішення загальних проблем в рамках певної дисципліни.

B. Концептуальні знання передбачають знання взаємозв'язків, що існують між базовими елементами структури, які дозволяють їм спільно функціонувати, тобто володіння знанням про класифікації і категорії, загальні принципи і правила, теорії, моделі і структури.

C. Процедурні знання передбачають володіння предметно-орієнтованими навичками і алгоритмами; знання методів, технік; а також критеріїв, що визначають відбір відповідних процедур для ефективного функціонування.

D. Метакогнітивні знання передбачають володіння знанням про пізнання в цілому; про стратегії власної пізнавальної діяльності і самопізнання, а також володіння знанням при виконанні завдань, що задіюють когнітивні процеси, включаючи знання контекстів і умов [63].

У праці «Инженерия обучающихся технологий» [53] порівняно таксономії В. Герлаха і А. Саллівана (що базується на концепції навчальної поведінки), А. де Блокка (побудована на основі діяльності викладача), Дж.

Гілфорда (класифікує цілі в області формування і розвитку інтелектуальних здібностей учнів), Р. Гейджна і М. Меррілла (інтегрує різні аспекти навчально-пізнавальної діяльності учнів). Автор зауважує: «якщо в освітній тріаді «мета – процес – результат» радянські і російські дослідники найбільшу увагу приділяли процесу навчання, то американські педагоги дослідили крайні ланки цього ланцюжка» [53].

Також Е. Черчесом була запропонована так звана Цифрова таксономія Блума, в основу якої була покладена модифікована таксономія Л. Андерсона – Д. Кратволя, але яка не враховувала нових процесів і дій, пов'язаних з Web-технологіями, хмарними обчисленнями. Автором наведені відповідно до рівнів діяльності рекомендації з використання сучасних електронних інструментів, технологій і систем, з проекцією на формування відповідної компетентності [60].

Отже, аналізуючи найбільш відомі сучасні таксономії, можна виокремити властиві їм загальні риси і особливості, що характеризують інструментальні можливості при описі педагогічних цілей. Кожна з таксономій побудована на певній основі: внутрішній чи зовнішній процесуальній стороні діяльності, предметних або міжпредметних, загальнонавчальних або організаційних умінь і та ін. Рівні пізнавальних процесів модифікованої таксономії Б. Блума наведено нами у таблиці 1.4 [43].

*Таблиця 1.4.*

#### **Рівні пізнавальних процесів модифікованої таксономії Б. Блума**

	<b>Категорія</b>	<b>Ключові дієслова</b>	<b>Опис</b>
<b>Рівні пізнавальних</b>	1. Пам'ятати	Пам'ятає, зберігає в пам'яті: дізнається, розпізнає, ідентифікує, усвідомлює, згадує, відтворює, відновлює	Відтворює з пам'яті релевантні відомості

		в пам'яті	
2. Розуміти	Розуміє: інтерпретує, тлумачить, пояснює, перекладає (усне мовлення), ілюструє, показує на прикладі, висловлює в формі ..., класифікує, систематизує, організовує, підсумовує, підводить підсумок, резюмує, будує висновок, робить висновки, порівнює, проводить паралелі, пояснює, роз'яснює	Визначає значення (розуміє сенс) навчальних завдань: усних, письмових, графічних	
3. Застосовувати	Застосовує: здійснює, реалізує (доводить до кінця) (задача як вправа), виконує, забезпечує виконання (завдання як проблема)	Виконує, реалізує або використовує процедуру в заданій ситуації	
4. Аналізувати	Аналізує: диференціює, розрізняє, знаходить відмінності, пов'язує, систематизує, впорядковує, структурує, відносить до чого-небудь	Розбиває матеріал на складові частини і визначає, як вони пов'язані між собою і впливають на загальну структуру або мету	
5. Оцінювати	Оцінює: порівнює, рецензує, критикує, пише критичний	Висловлює думку, проводить міркування,	

		відгук	засновані на критеріях та стандартах
	6. Створювати	Створює: генерує, планує, проектує, розробляє виробляє, виготовляє, синтезує, створює	Збирає елементи в нове, узгоджене ціле або створює оригінальний продукт

## Висновки до 1

Таким чином, проаналізувавши роботи вітчизняних та зарубіжних дослідників, ми встановили:

1) таксономія Б. Блума була розроблена групою психологів в 1956 році. Під таксономією зазвичай розуміють теорію класифікації й систематизації складно організованих галузей діяльності, що мають ієрархічну будову.

2) пропонуючи свою таксономію пізнавальних цілей, Б. Блум мав на увазі наступне: під час навчання студенти повинні виконувати розумові дії різних (шості) рівнів, а саме: аналізувати, диференціювати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати, аргументувати, створювати нове тощо.

Автор таксономії запропонував розташувати список когнітивних процесів низького та високого порядку в ієрархічній послідовності від простого до складного. Він також запропонував розрізняти низькі та високі рівні когнітивних вмінь. До розумових вмінь низького порядку Б. Блум відніс такі когнітивні процеси, як знання, розуміння та застосування. До розумових вмінь високого порядку – аналіз, синтез та оцінка.

3) За таксономією Б. Блума, відповідно до визначених цілей навчання, викладач повинен добирати зміст, засоби та методи навчання і розробляти відповідні вправи.

4) Цілі у пізнавальній сфері описують знання та інтелектуальні здібності тих, хто навчається. Таким чином, класифікація цілей пізнавальної сфери включає шість класів, розміщених відповідно до складності:

- Знання.
- Розуміння..
- Застосування.
- Аналіз.
- Синтез.
- Оцінювання.

5) Рівень визначення загальних (кінцевих) цілей має починатися з другої сходинки – розуміння вивченого матеріалу, тоді як рівень, що знаходиться на першій сходинці – знання (запам'ятовування вивченого матеріалу) – є базисним при формулюванні предметних цілей.

6) Кожному з цих рівнів може пропонуватися набір завдань за допомогою певних дієслів. Між рівнями мислення і відповідями на запитання, які ми ставимо, існує прямий зв'язок. Більше того, самі запитання утворюють ієрархію, яка цілком відповідає таксономії мислення.

7) Вчені Л. Андерсон, Д. Кратволь та їх колеги у 2001 році запропонували оновлену версію таксономії Б. Блума, яка враховує ширший набір чинників, що чинять вплив на викладання та навчання. Вони довели, що завдання найвищого рівня мислення не можуть зводитися лише до аналізу або оцінювання. В сучасному світі найголовнішим і найскладнішим завданням є створення нового і оригінального.

8) Сучасний варіант таксономії має наступні складові:

– Перший рівень – *знання*.

– Другий рівень – *розуміння*.

– Третій рівень – *застосування*.

– Четвертий рівень – *аналіз*.

– П'ятий рівень – *оцінка*.

– Шостий рівень – *створення*. Створення належить до найвищої форми мислення.

Формування навичок, орієнтованих на мислення вищого порядку, можна реалізувати зокрема через застосування технології особистісно-орієнтовного навчання; використання різних способів оцінки навчальних досягнень; залучення завдань на класифікацію та систематизацію, яке вимагає від людини вміння визначати пріоритети; вміння приймати індивідуальну відповідальність тощо.



## **РОЗДІЛ 2. ВИКОРИСТАННЯ ТАКСОНОМІЇ Б. БЛУМА НА ЗАНЯТТЯХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ (МИСЛЕННЯ ВИЩОГО РІВНЯ)**

Розвиток критичного мислення студентів, технології, які для цього використовуються, завжди були у полі зору вчених і методистів-практиків. Серед науковців, які досліджують проблему розвитку критичного мислення у закордонній філософії, психології і педагогіці, необхідно зазначити Е. де Боно, Д. Брунера, Дж. Гілфорда, В. Джемса, Д. Дьюї, М. Ліпмана, К. Меридит, Д. Спіро, Д. Халперн, П. Фрейре та інших. Серед вітчизняних учених, які досліджують технології розвитку критичного мислення, можна назвати К. Баханова, Т. Воропай, Д. Десятова, О. Матюшкіна, С. Мірошник, Х. Тамбовську, С. Векслера, І. Загашева, А. Ліпкіну, О. Марченко І. Мороченкову, О. Пометун, Р. Суровцеву, Л. Терлецьку, С. Терно, О. Тягло та інших.

Теоретичні положення технології розвитку критичного мислення розглянуто в роботах відомих зарубіжних учених А. Кроуфорда, С. Метьюза, Р. Стернберга, які характеризують процес оволодіння критичним мисленням як набуття компетентності і її реалізації з урахуванням системи вищих індивідуальних і суспільних цінностей та ідеалів. Достатньо широко розглядає підходи до розв'язання зазначеної проблеми засновник Інституту Критичного мислення М. Ліпман, визначаючи критичне мислення як наукове мислення, сутність якого полягає у прийнятті ретельно обміркованих і зважених рішень щодо довіри до будь-якого твердження: «маємо ми його сприйняти чи відкинути або відкласти, а також ступінь упевненості, з яким ми це робимо».

Вітчизняні дослідники визначають наступні особливості критичного мислення, як: пошук нестандартних способів розв'язання суперечностей,

відкритість до нових ідей, активізація розумової діяльності тощо. На думку О.Тягла, здатність людини критично мислити забезпечує систематичне вдосконалення процесу і результатів розумової діяльності на основі критичного аналізу, розуміння та оцінки. Вчений трактує критичне мислення як активність розуму, спрямованого на виявлення й виправлення своїх помилок, точність тверджень і обґрунтованість міркувань [49; 9].

У педагогічній науці висвітлено чимало аспектів розвитку критичного мислення тих, хто навчається. У нашому дослідженні ми вирішили зосередитись на проблемі використання таксономії Б. Блума на заняттях з іноземної мови для розвитку мислення вищого рівня (критичного мислення) студентів.

Як ми вже зазначили, критичне мислення – це мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію, усвідомлене сприйняття власної інтелектуальної діяльності та діяльності інших. Розвиток критичного мислення нерозривно пов'язаний із розвитком навичок мислення вищого рівня [48]. Даний термін широко використовується спеціалістами з психології та педагогіки і розглядається як здатність до «використання когнітивних технік і стратегій, побудови логічних умовиводів, створення узгоджених між собою логічних моделей і прийняття обґрунтованих рішень, що збільшують вірогідність отримання бажаного кінцевого результату» [51]. З цього визначення можна зробити висновок про мислення вищого рівня як про психологічний процес, що характеризується цілеспрямованістю, обґрунтованістю, критичністю та самостійністю.

Протягом багатьох років педагоги намагалися створити теорію, яка б уможливила ефективний і систематичний розвиток критичного мислення тих, хто навчається. Її найбільш обґрунтованою моделлю для цього виявилась таксономія Б. Блума [10].

Необхідно зазначити, що у процесі опрацювання іншомовних матеріалів на уроках іноземної мови, для підвищення якості навчання та формування навичок критичного мислення, як правило, використовуються

прийоми та стратегії з урахуванням триступеневої методики: «актуалізація – усвідомлення – рефлексія». Дослідженням цієї методики займались Е. Ружин, Д. Клустер та Я. Калінніков. Відповідно до праць Ч. Темпла, С. Уолтера та К. Мередіт, Д. Клустером було запроваджено найбільш конкретизовану та змістовну класифікацію етапів формування критичного мислення [29].

Першим етапом є актуалізація. Під час цього етапу найкраще використовувати прийом «мозкова атака», яка вимагає від учнів перегляду наявних знань з даної теми, постановки цілей, мети тощо. На уроках іноземної мови «мозкова атака» може проводитись в індивідуальному, парному або ж груповому режимі, озвучування проблемних питань тощо. Учитель може використовувати наступні вправи: «Знаю – хочу знати – взнав», «Прогнозування за ілюстрацією», «Асоціація», «Товсті / тонкі питання», «Дерево припущень» тощо. Роль вчителя на етапі актуалізації – спрямовувати роботу учнів (студентів), виявляти їхні думки та прислухатись до викладених ідей.

Наступним кроком у формуванні критичного мислення на уроках іноземної мови є осмислення. Цей етап характеризується більш складною структурою та складнішими завданнями для виконання. Він займає основну частину уроку. Саме тут, учні (студенти) переходять до безпосереднього ознайомлення з інформацією та її обробкою. Такі технології критичного мислення, як аналіз, оцінювання, зіставлення, можуть бути використані на уроці і в свою чергу допомагають оптимізувати розвиток діалогічної компетентності учнів (студентів). Викладач може застосовувати технологію «Шість капелюхів», «Зигзаг», «Insert», «Карусель», «Ромашка Блума» тощо.

Заключним етапом є рефлексія, яка базується на обговоренні поданої теми. Одночасно, учні мають можливість оцінити власні погляди, звички та порівняти їх з поглядами інших учнів. Викладач може використовувати «Сінквейн», «Кластер», «Есе» тощо. На цьому етапі може бути використаний прийом мікродіалогу, у такому випадку учні мають дотримуватись

відповідної структури: встановлення контакту – висловлення власних думок – завершення контакту [49].

Останнім часом досліджена структура «актуалізація – усвідомлення – рефлексія» допомагає покращити роботу на уроці та в позаурочний час, вона організовує самостійну роботу учнів, підсилює їх активність до вивчення іноземної мови. Використовуючи технологію критичного мислення, учні матимуть змогу ширше застосовувати усне та писемне мовлення, тобто активізують навички говоріння та письма. Важливо відзначити, що технологія розвитку критичного мислення допомагає учням самостійно визначати напрям у вивченні теми і самостійно вирішувати проблеми, тобто «мислити по-справжньому» [21].

Не виникає жодних сумнівів, що критичне мислення повинно займати одне з провідних місць в освіті, тому що ця технологія насамперед допомагає формуванню пізнавальної потреби в учнів, яка спрямовує особистість на сприйняття та усвідомлення мети діяльності. Відповідно до цього формуються позитивні цінності, навички та вміння, учні навчаються самостійності та організованості [21; 9].

У запропонованій таксономії Б. Блум зазначав, що між рівнями мислення (про рівні мислення ми говорили у першому підрозділі нашої роботи) та відповідями на запитання, які викладач ставить студентам, є прямий зв'язок. Більш того, самі запитання утворюють ієрархію, цілком відповідну таксономії мислення. Наведемо приклади запитань відповідно до рівнів мислення (за таксономією Б. Блума).

1) Запитання на знання. Це рівень запитань вимагає механічного запам'ятовування інформації. Інформацію учень відтворює фактично в тому самому вигляді, у якому отримав її. Учневі досить знати фрагменти матеріалу для того, щоб успішно відповісти на запитання. Такі запитання зазвичай передбачають одну правильну відповідь. І, як би не було дивно, часто є найскладнішими для учнів з низьким рівнем навчальних досягнень.

Запитання сприяють тренуванню пам'яті, але не стимулюють розвиток навичок критичного мислення.

Приклад з навчальної дисципліни «англійська мова»: “List four different fruit you can see”.

2) Запитання на розуміння інформації. Такі запитання ставлять для розкриття зв'язків між ідеями, фактами, визначеннями чи цінностями. Учень повинен подумати, як вони пов'язані між собою, як групуються та об'єднуються в категорії. Запитання на розуміння є стрижневими, оскільки стимулюють мисленнєву діяльність.

Приклад з англійської мови: “Find something that isn't a fruit and isn't a vegetable”.

3) Запитання на застосування інформації. Вимагають від учнів застосування вже відомої їм інформації в нових умовах та ситуаціях. Запитання на застосування дають можливість досліджувати проблеми та вирішувати їх. Такі запитання досить складні, оскільки натякають на нестандартні відповіді та пошук рішень.

Приклад з англійської мова: “Put the food into different groups. How many different groups can you make”?

4) Запитання на аналіз інформації. Такі запитання передбачають поділ інформації на складники. Аналіз вимагає від учня вміння з'ясувати причини, наслідки, мотиви, узагальнювати інформацію та робити висновки.

Приклад: “Can you grow food like this in your country”?

5) Запитання на синтез. Запитання на синтез пов'язані з творчим вирішенням проблеми на підставі оригінального мислення. Якщо запитання на застосування обмежуються вирішенням проблем на підставі відомої інформації, то запитання на синтез дають можливість використовувати власні знання та досвід учня для творчого вирішення проблеми. Запитання на синтез можуть охоплювати значну кількість різноманітних запитань.

Приклад: “Can you grow food like this in your country? Why? Why not”?

б) Запитання на оцінку. Такі запитання ставлять учням для того, щоб вони поміркували, наприклад, про «хороше» і «погане», чи про справедливе і несправедливе. Для прийняття рішення та вирішення проблем необхідне мислення саме такого рівня. У запитань на оцінку не може бути однієї правильної відповіді.

Приклад: “Create a recipe from one of the food in the picture”.

Важливо зазначити, що всі запитання важливі й усі вони є засобом стимулювання різних видів мислення на різних рівнях складності. Запитання є одним із механізмів формування навичок критичного мислення та стимулюють його розвиток. Шукаючи відповіді на запитання, учні аналізують та інтерпретують інформацію, ідеї, вибудовують гіпотези, відстоюють власну думку. Виходячи за межі запитань формального рівня, викладачі в такий спосіб демонструють, що вони цінують думки студентів, які починають усвідомлювати, що вивчення фактичної інформації – це лише один із видів навчання, а для того, щоб знання стали цінними, їх потрібно інтегрувати, аналізувати та використовувати на практиці.

Як уже зазначалося, запитання, особливо розташовані в певному порядку, сприяють розвитку критичного мислення (мислення вищого рівня). Викладачам добре відомо, що недостатньо знати, що запитати, важливо знати, як це зробити. Наведемо приклад методики побудови запитань відповідно до таксономії Б. Блума під час вивчення на уроці англійської мови правопису складних речень зі сполучниками (табл. 2.1.).

*Таблиця 2.1.*

### Приклад методики побудови запитань

<b>Шість рівнів мислення</b>	
<b>Рівень</b>	<b>Запитання</b>
Знання	1. Що таке складне речення?
Розуміння	1. Яка різниця між складним та простим реченнями? 2. Утворить одне речення з двох простих.

Застосування	1. Напишіть приклад одного складного речення. 2. Утворить складне речення за допомогою сполучника <i>and</i> .
Аналіз	1. Назвіть правила утворення речень за допомогою сполучників. 2. Порівняйте три сполучники <i>and, or, but</i> та поясніть, чим вони відрізняються один від одного.
Синтез	1. Напишіть кілька складних речень, утворених за допомогою трьох сполучників.
Оцінка	1. Поміняйтеся зошитами із сусідом та відшукайте три складні речення зі сполучниками <i>and, or, but</i> . 2. З'ясуйте, чи правильно ваш сусід розуміє правила написання складних речень зі сполучниками, та приготуйтеся відповісти на запитання.

Вважаємо також за необхідне звернути увагу на алгоритм побудови запитань:

- викладачу слід заздалегідь готувати запитання ще на етапі планування заняття. Треба пов'язати запитання з найважливішою інформацією, це її підсилить і дасть студентам зрозуміти, що саме на це ви хочете звернути увагу;

- слід ставити відкриті та зрозумілі запитання для того, щоб студенти повірили в те, що ви дійсно зацікавлені отримати відповідь на ці запитання;

- бажано попросити студентів записати відповідь, а потім запропонувати кільком студентам прочитати свої відповіді. Такий прийом сприяє активному залученню всіх у роботу;

- слід перефразувати запитання, якщо бажаної відповіді на нього не було отримано. Інколи люди по-різному розуміють одне і те саме запитання;

– бажано звертатися на ім'я до найбільш непевнених, скромних студентів та іноді ігнорувати тих, хто вважає, що може відповісти на кожне запитання;

– чимало студентів не любить відповідати на запитання в аудиторії, тому що боїться отримати погану оцінку. Коли викладачі перестають увесь час ставити запитання на оцінку й переходять до запитань, які скеровані на розвиток мислення, студенти, зазвичай, стають активнішими;

– у міру того як студенти звикають до вільного обміну думками, де всі їхні ідеї сприймають з повагою та вважають важливими, де немає єдиної правильної відповіді, вони прагнуть висловити власні думки та вислухати думки інших.

Залучені в процес критичного мислення та формування вміння відповідати і, що більш важливо, самостійно ставити запитання, студенти опановують навички самостійної роботи, уміння відшукати правильні аргументи й обґрунтувати правильність власних суджень, цінувати думки інших. Це сприяє максимальному розвитку й адекватному (критичному) оцінюванню суб'єктивного досвіду студентів. Вони мають можливість для самореалізації, а працюючи в групах над пошуками відповідей на запитання, розвивають такі якості як співпраця, відповідальність, доброзичливість, толерантність [7].



## Висновки до 2

У ході нашого дослідження, з огляду на підвищення уваги до технології розвитку критичного мислення, було з'ясовано:

1) головною особливістю технології розвитку критичного мислення є «конструювання» власного знання в рамках власної пошукової діяльності учня. Людина, що володіє критичним мисленням, вміє бачити проблеми та перспективи, ставити чіткі завдання, розробляти оптимальні шляхи їх досягнення. Вона володіє ясним, оригінальним, незалежним мисленням, готова до самореалізації і самовираження.

2) Застосування технології критичного мислення дозволяє викладачеві іноземної мови сприяти розвитку цього типу мислення на уроці, допомагаючи студентам розібратися в собі і навколишньому світі, розібратися зі сприйняттям, припущенням, упередженнями, цінностями, зруйнувати старі звички, щоб створити нову точку зору.

3) Уроки іноземної мови сприяють розвитку критичного мислення завдяки різноманітному матеріалу і інтерактивним підходам. Технологія розвитку критичного мислення через читання та письмо виділяється вдалим поєднанням проблемності і продуктивності навчання з технологічністю заняття, ефективними методами і прийомами. Використовуючи технологію критичного мислення на заняттях іноземної мови, викладач розвиває особистість студента в першу чергу при безпосередньому навчанні іноземної мови, в результаті чого відбувається формування комунікативної компетенції, що забезпечує комфортні умови для пізнавальної діяльності та самовдосконалення.

4) Аналіз наукових та методичних джерел за темою нашого дослідження дозволив нам встановити, що технологія критичного мислення дає студентіві: підвищення ефективності сприйняття інформації; підвищення інтересу як до досліджуваного матеріалу, так і до самого процесу навчання; вміння критично мислити; вміння відповідально ставитися до власного

утворення; вміння працювати в співробітництві з іншими; підвищення якості освіти; бажання та вміння стати людиною, яка вчиться протягом всього життя.

5) Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів на основі критичного мислення під час вивчення іноземної мови, розглядається сьогодні як важливий дидактичний напрям, у якому домінують пошук чіткої постановки питання, обґрунтування, формулювання, твердження; прагнення до максимально важливої для даного предмета точності; використання надійних джерел та посилення на них; дотримання основної теми, цілісний розгляд ситуації; утримання в полі уваги вихідного завдання; вплив сприйняття й розуміння чужих почуттів, схильність до застосування навичок критичного мислення у житті [9].

### **РОЗДІЛ 3. ТАКСОНОМІЯ Б. БЛУМА ТА ЇЇ РОЛЬ У ФОРМУЛЮВАННІ І ВПОРЯДКУВАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІЛЕЙ І РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Сформовану на сьогоднішній день систему оцінювання якості навчальних досягнень студентів складно поєднати з сучасними вимогами до модернізації освіти, оскільки вона спрямована на зовнішній контроль і оцінює здебільшого репродуктивний рівень засвоєння. Тому одним з основних умов оновлення системи контролю та оцінки навчальних досягнень студентів є введення нових методів, форм і засобів оцінки динаміки руху студентів у навчальній діяльності.

У нашій країні поки немає єдиного інструментарію, що дозволяє виміряти і оцінити результати навчання і рівень сформованості набутих компетенцій, хоча на міжнародному рівні він існує (наприклад, TIMSS, PISA, CIVIC Education Project) [34], якими українські студенти при бажанні можуть скористатися.

У США для оцінювання компетенцій розробляються компетентнісні тести, що дозволяють передбачати ефективність в роботі після закінчення навчання з високою прогностичною валідністю [34]. На відміну від США, де кластери компетенцій націлені виключно на поведінкові характеристики результатів навчання, пов'язані зі специфікою майбутньої професійної діяльності випускника навчального закладу, у Великобританії враховуються функціональні характеристики якості базисних знань і результатів навчання. Для Великобританії характерне прагнення до цілісності і функціональності шляхом інтегрування знань, цінностей, розуміння і навичок, які відповідають тим, хто сформувався як професіонал після закінчення терміну навчання.

У Франції оцінка на основі компетентнісного підходу будується за двома напрямками: особистісний, зосереджений на характеристиці поведінки

кожного студента, і колективний, націлений на побудову компетенцій, необхідних для ефективної організації роботи колективів та участі в цій роботі в якості одного з членів колективу [34].

Особливістю підходу в Німеччині є те, що на початку кожного плану розміщується сукупність компетенцій, специфічних для кожної дисципліни і визначають в основному пріоритетні галузі вивчення, а також заплановані до засвоєння знання, вміння і навички.

Враховуючи зарубіжний досвід та принципи Болонського процесу, пропонується замість парадигми освіти ЗУН (знання, уміння, навички) використовувати принципово нову парадигму вищої освіти, яка базується на формуванні у студентів певних компетенцій та діагностуванні рівня компетентностей фахівців-випускників ЗВО як результату вищої освіти.

Активно розробкою компетентнісного підходу займалися вчені-педагоги В. Байденко, Е. Зеєр, Л. Іванова, Г. Ібрагімова, В. Кальней, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Хуторський, В. Шадриков та інші. Цей підхід в освіті охоплює поряд з конкретними знаннями і навичками такі категорії, як готовність до пізнання через професійне життя, професійні навички та ін.

Проблеми реалізації компетентнісного підходу, визначення набору компетенцій / компетентностей знайшли відгук у роботах таких науковців, як Л. Ващенко, М. Жалдак, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, В. Байденко, І. Зимня, В. Хуторський та інші.

Оптимальним шляхом формування систем оцінки якості підготовки студентів при реалізації компетентнісного підходу є поєднання традиційних методів та засобів перевірки знань, умінь і навичок та інноваційних підходів, орієнтованих на комплексну оцінку компетенцій, які формуються. При цьому традиційні засоби контролю слід поступово удосконалювати в руслі компетентнісного підходу, а інноваційні засоби адаптувати для широкого застосування у вузівській практиці.

Зрозуміло, що основними завданнями для удосконалення системи оцінювання навчальних досягнень студентів можна вважати наступні:

– орієнтація навчального процесу на результати освіти – чітке визначення того, що саме буде знати і вміти студент, щоб по закінченні ЗВО він був затребуваним на ринку праці;

– зміна форми представлення результатів навчання: замість традиційного їх опису в формулюваннях знань, умінь і навичок – характеристика набуття студентами компетенцій (вироблених у студента інтегративних поведінкових моделей професійної та соціальної активності);

– неперервний і багатоаспектний контроль над процесом навчання – створення методології і методик оцінки якості освіти.

Зарубіжний досвід оцінювання рекомендує застосовувати для опису результатів навчання різнорівневі таксономії, наприклад, такі як таксономії Б. Блума, Д. Бокка, Дж. Гілфорда тощо. Д. Бокк і Дж. Гілфорд, до слова, розробили тривимірну модель таксономії, що дозволяє розглядати ієрархію цілей і рівнів навчання і виділили такі рівні: зміст, продукти та операції, кожен з яких включає види і категорії.

На пострадянському просторі найбільшого поширення набули таксономії В. Беспалько [2] і В. Симонова [39]. В. Беспалько розробив таксономію, що містить чотири рівні засвоєння: рівень впізнавання, діяльність у стандартній ситуації, діяльність у нестандартній ситуації, діяльність в новій галузі (дослідницька). Дана класифікація є ієрархічною, і кожен наступний рівень, включає попередні. В. Симонов виділив п'ять рівнів засвоєння, де кожний наступний рівень засвоєння теж включає в себе всі попередні: розпізнавання, запам'ятовування, розуміння, найпростіші вміння та навички (репродуктивний рівень), творчий рівень [28].

Важливе значення в навчальному процесі мають цілі навчання: для організації цього навчального процесу і для його результату. Без діагностичних цілей навчання неможливий моніторинг процесу навчання. Добре сформульовані навчальні цілі описують заплановані результати навчання в термінах виконавських умінь, тобто видів виконання, що їх можуть продемонструвати студенти, щоб довести засвоєння знань, розуміння

або вміння, зазначені в цілях. Описуючи виконання, яке ми готові прийняти за результати навчання, ми тим самим зосереджуємо на ньому і викладання, і учіння, і оцінювання. Цілі допомагають утримувати в гармонії всі три види діяльності (викладання, учіння, оцінювання). Отже, навчальні цілі, цілі учіння й оцінювання є одними й тими самими.

Вимога чіткого та однозначного опису цілей є базовою для більш узагальненої вимоги моніторингу (діагностичності) досягнення цілей навчання, яка, крім певного однозначного опису цілей навчання, означає також визначення методу вимірювання результату навчання для оцінювання ступеня реалізації навчальних цілей.

Навчальний заклад, а отже і педагог, одержує цільові орієнтири (соціальне замовлення, замовлення суспільства) в дуже загальному вигляді:

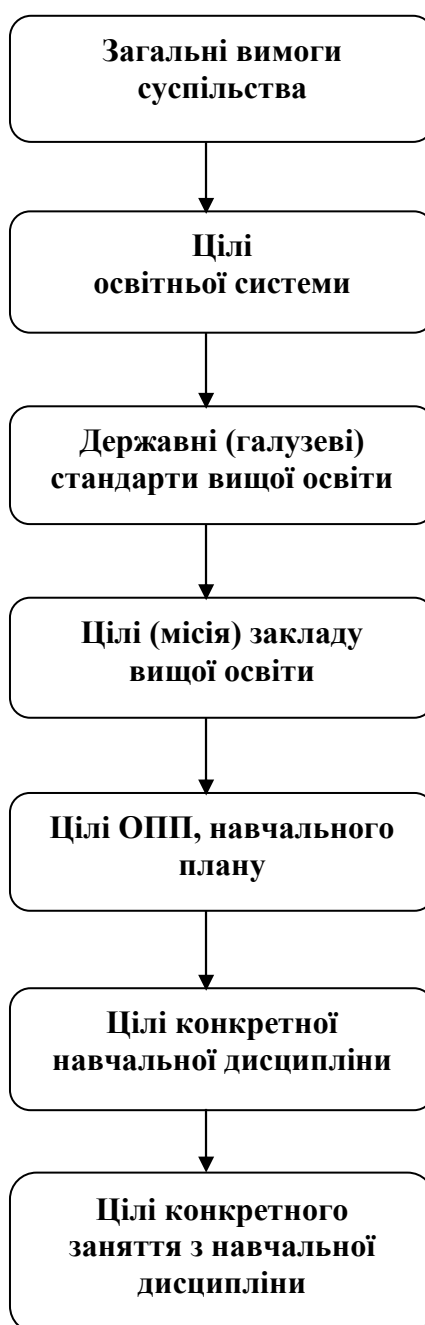
- готувати висококваліфікованих фахівців для певної галузі, наприклад для викладання іноземної мови;
- підготувати гармонійно розвинену особистість;
- забезпечити передачу культури (культурної спадщини, досвіду) тощо.

Такі формулювання цілей одержали назву широких, узагальнених, абстрактних. Однак здійснювати навчання можна лише маючи конкретні цільові орієнтири. Отже, для забезпечення функціонування педагогічної системи необхідна конкретизація (уточнення) її освітніх цілей. Вона може бути реалізована виходячи з ієрархії цілей (наведемо цю ієрархію у вигляді рис. 3.1):

Цілі навчання у вигляді його кінцевих результатів формулюються в деяких програмах навчальних дисциплін; в них виділенні основні поняття, закони і формули, а також практичні застосування вивченого, які студенти повинні знати, і практичні вміння (розв'язувати задачі і користуватись приладами), які повинні бути у них сформовані.

Існує декілька способів визначення цілей навчання: описово без використання якої-небудь класифікації; описово із застосуванням класифікації й через кінцеві результати навчання у вигляді переліку типових

завдань або дій, які повинні навчитися виконувати учні або студенти в результаті навчання.



**Рис. 3.1. Ієрархія освітніх цілей**

Намагання задати цілі навчання у вигляді кінцевих результатів привели до розробки різних таксономій цілей, які являють собою перелік цілей і

певну їх ієрархію (класифікацію). Класифікації цілей навчання вимагали розробки цілей у трьох сферах: пізнавальній, емоційній та психомоторній.

Зараз необхідно зазначити, що Б. Блум виокремив три сфери навчальної діяльності:

- когнітивну (*Cognitive domain*),
- афективну (*Affective domain*),
- психомоторну (*Psychomotor domain*).

Кожна зі сфер сфокусована на певному аспекті психології особистості, має власну структуру та особливості. Так, когнітивна сфера розглядає категорії, пов'язані із розумовими навичками (*Mental skills*): знання, розуміння та критичне осмислення певної інформації. Афективна сфера пов'язана із емоційною реакцією (*Attitude*) на отриману інформацію та здібністю відчувати біль та радість іншої істоти. Психомоторна сфера пов'язана із розвитком фізичних умінь і навичок (*Skills*), а саме здібністю рухатись, діяти, виконувати фізичні рухи. Б. Блум наполягає, що успіх організації навчальної діяльності можливий лише у разі, якщо задіяти всі три вищеперераховані сфери. Але основну увагу у своїй роботі дослідник приділив когнітивній сфері особистості, яка є домінуючою у процесі навчання [11].

Наприклад, емоційна (особистісна) сфера включає цілі, що стосуються емоцій, цінностей, позицій та пов'язані зі змінами, які відбуваються в них. Ця сфера поділяється на п'ять основних класів [17]:

- 1) Сприймання – здатність бути уважним.
- 2) Реагування – ступінь активності, легкість включення студента в діяльність, піддатливість до відповідей на запитання, успішність відповідей.
- 3) Переконаність – готовність відстоювати свої ідеї та точку зору, уміння вибирати цінності та ідеї.
- 4) Селективність (вибірковість) – уміння виділити головне з набору однакових фактів, створення набору ціннісних орієнтацій.



5) Індивідуальність – вищий рівень сформованості особистості, що визначається індивідуальною лінією поведінки.

Щодо психомоторної сфери, вона пов'язана з рухами, маніпуляціями з матеріалом або об'єктом, а також з координацією. Відповідно до однієї з таксономій в психомоторній сфері виділені п'ять рівнів розвитку психомоторних здібностей:

1) Імітація – мимовільне повторення дії в результаті спостереження та наслідування.

2) Маніпуляція – дія за інструкцією, за планом (моделлю), які зафіксовані в усвідомленому умінні.

3). Чіткість – повноцінне, упевнене виконання дії, контрольоване свідомістю, без інструкції та моделей.

4) Розчленованість – уміння виконати узгоджено серію дій з усвідомленим контролем.

5) Завершеність – серія дій, виконуваних автоматизовано з повним засвоєнням [22; 16].

Кожна з областей, у свою чергу, розділяється на підобласті (рівні). Найбільш розроблена і часто використовується класифікація цілей у рамках пізнавальної сфери, вона являє собою ієрархічну шостирівневу структуру (за таксономією Б. Блума). Робота з досягнення цілей вищого рівня базується на досягнутих цілях нижчих рівнів.

Спостереження науковців, методистів і викладачів-практиків показали, що у педагогічній практиці в основному застосовуються перші три рівні, а часто тільки два – знання і розуміння. Оскільки перед фахівцями постала проблема знайти шляхи застосування у процесі навчання трьох вищих рівнів, з'явилося чимало різних методик, що пропонували відповідні засоби навчальної діяльності. Одна з них, наприклад, що пропонувала упровадження у навчальний процес рівнів аналізу, синтезу та оцінки, отримала назву «розвиток критичного мислення» і наприкінці минулого сторіччя була

широко розповсюджена у різних країнах. Наведемо ці данні у вигляді табл. 3.1 [18].

Таблиця 3.1.

### Класифікація цілей у рамках пізнавальної сфери

Рівень	Сутність	Характеристики діяльності	Визначення діяльності (словарна форма)
<b>Рівень знання</b> (Knowledge Level)	Це найнижчий, початковий рівень. Усі цілі, що стосуються цього рівня, формулюються в термінах відтворення. Наприклад: «Назвати всі міста-герої», «Перелічити послідовність дій по вимиканню комп'ютера». Тут досить познайомити студентів з відповідною інформацією так, щоб вони змогли її повторити.	– спостереження і пригадування інформації; – знання дат, подій, міст; – знання головних ідей; – володіння інформацією щодо предмету.	перераховувати, визначати, розповідати, з'ясовувати, показувати, характеризувати, збирати, перевіряти, формувати у вигляді таблиць, цитувати, називати, визначати <i>хто, де, коли</i> та ін.
<b>Рівень</b>	Щоб	– розуміння	підсумовувати,

<p><b>розуміння</b> (Comprehension Level)</p>	<p>продемонструвати досягнення наступного рівня, студенти повинні викласти вивчений матеріал своїми словами. Здатність підсумовувати запропоновану інформацію та передати її своїми словами підтверджує, що студенти її засвоїли (відбулося запам'ятовування інформації та її переробка – усвідомлення).</p>	<p>інформації; – сприйняття значень; – перенесення знань до нового контексту; – з'ясування фактів, порівнювання, відмінність; – упорядкування, групування, формування висновків; – провіщення наслідків.</p>	<p>описувати, роз'яснювати, протиставляти, провіщати результати, асоціювати (порівнювати), визначати, оцінювати, розрізняти, обговорювати, розповсюджувати.</p>
<p><b>Рівень застосування</b> (Application Level)</p>	<p>На цьому рівні цілі формулюються в термінах застосування отриманих знань у новій ситуації (наприклад, при розв'язанні нестандартних задач).</p>	<p>– використання інформації; – використання методів, підходів (концепцій), теорій у нових ситуаціях; – розв'язання задачі, використовуючи</p>	<p>застосувати, демонструвати, рахувати, виконувати, ілюструвати, показувати, вирішувати, перевіряти, змінювати, визначати зв'язок</p>

		потрібні уміння або знання.	(співвідносити), змінюватися, класифікувати, досліджувати, відкривати.
<b>Рівень аналізу</b> ( <i>Analysis Level</i> )	Цілі даного рівня припускають, що студенти здатні розділити вивчений матеріал на окремі складові, можуть описати його внутрішню організацію.	– розгляд складових елементів; – організація частин; – розпізнавання прихованих значень; – ототожнення компонентів.	аналізувати, відокремлювати, упорядковувати, пояснювати, з'єднувати, класифікувати, розділяти, порівнювати, відібрати, пояснювати, робити висновки.
<b>Рівень синтезу</b> ( <i>Synthesis Level</i> )	Досягши цілей цього рівня, студенти можуть ефективно комбінувати засвоєні знання, формувати з них нові конструкції (використовуючи, до речі, можливості конструктивізму). Наприклад, здатність формувати нові макрокоманди і редагувати з їхньою	– використання попередніх ідей для створення нових ідей; – узагальнення за даними фактами; – співвідношення знання з декількох інформаційних просторів; – провіщання, формування	поєднувати, інтегрувати, видозмінити, змінювати розташування, замінити, планувати, створювати, проектувати, винаходити (вигадувати), передбачати (що як би?), складати

	допомогою текст у текстовому процесорі можна віднести до цілей цього рівня.	висновків.	(компонувати), формулювати, підготувати, узагальнювати, переписати.
<b>Рівень оцінки</b> <i>(Evaluation Level)</i>	Це найвищий, шостий рівень, на якому студенти демонструють відносини, роблять змістовні оцінювальні судження щодо вивченого матеріалу, щодо нових даних, які відносяться до вивченої області.	– порівнювання і розпізнавання ідеї; – оцінювання важливості теорій, представлень; – формування вибору, що ґрунтується на обміркованих аргументах; – перевіряння цінності доведень та показань.	оцінювати, вирішувати, класифікувати, сортувати, контролювати, виміряти, рекомендувати, переконувати (запевняти), відбирати (підбирати), судити (оцінювати), пояснювати, виділяти (розпізнавати), підтримувати, заключати (закінчувати), порівнювати (зіставляти), резюмувати (підсумовувати).

Перейдемо до розгляду питання про результати навчання. Результати

навчання – це те, що відбудеться після проходження певної навчальної одиниці. Їх описують настільки точно, наскільки це можливо. Опис результату може включати визначення набутих навичок, того, за яких умов це завдання має бути виконано, й рівень, на якому це завдання буде виконано. У сфері освіти цілі часто описуються п'ятьма визначеннями, що включають таку інформацію:

- **хто** (виконає завдання);
- **де** (за яких обставин);
- **як** (шляхом здійснення «дії»);
- **що** (студент повинен показати високий ступінь володіння предметом);
- **за якими критеріями**.

У кожному разі результат навчання відбиває нові пізнання або розуміння у формі, що піддається спостереженню. Зауважимо, що навчальний результат – це загальне (широке) твердження, яке визначає, що студент зможе виконувати (видима діяльність або поведінка) наприкінці навчання. Формулювання навчального результату містить одне або два дієслова, як правило, пов'язаних сполучником «і».

Зазвичай, навчальні результати формулюються наступним чином: після успішного досягнення цього навчального результату ви можете описати, знайти інформацію за допомогою одного або більше пошукових методів, побудувати і тому подібне.

Навчальні результати складаються з чотирьох компонентів:

1) Аудиторія (студентоорієнтовані цілі). Хто, як очікується, завершить навчання? Ефективні діяльнісні результати навчання завжди орієнтовані на студента. Поширеною помилкою є концентрація уваги на викладачеві або змісті дисципліни. Студентоорієнтовані результати навчання повідомляють студентам те, що вони винесуть із навчальної події.

2) Свідчення досягнення (спостережувана змістовна поведінка). Що, як очікується, студенти зможуть робити або демонструвати після закінчення

навчання? Свідчення досягнення описує, що повинні вміти студенти, щоб продемонструвати, що вони досягли діяльній цілі.

Наведені нижче вказівки допоможуть створити ефективні вирази.

а) Ефективні результати навчання є спостережуваними – їх можна побачити або почути. Поширена помилка полягає в тому, що речення починається з не-спостережуваних дієслів, зокрема «знати», «розуміти», «усвідомити» або «оцінити». Це – незрозуміло. Ми не можемо побачити або почути, що хтось «знає» або «розуміє» тему, тому ці твердження не описують продуктивності.

б) Таксономія Б. Блума допомагає знайти ефективні дієслова для когнітивних цілей.

При визначенні результатів навчання, викладачеві слід подумати про те, що би він хотів, щоб студенти могли виконувати на роботі в результаті свого навчання.

Найпростіше описати вміння, бо зазвичай це прості спостережувані дії. Складнішими для навчання, опису і, що більше, оцінювання є ставлення. Найчастіше їх доцільно перетворити на пізнавальні чи психомоторні твердження, які дозволяють спостерігачеві припустити емоцію або, принаймні, її зовнішнє вираження. Щоб створити ефективні результати навчання, потрібно уважно проаналізувати, в чому полягає мета викладача. У багатьох випадках, найкращим рішенням буде використовувати кілька результатів на кількох рівнях. Студенти повинні запам'ятати інформацію, перш ніж вони зможуть її зрозуміти, і зрозуміти, перш ніж їм вдасться застосувати або проаналізувати її.

При цьому, варто уникати невимірюваних і неспостережуваних дієслів: вірити, слухати, усвідомлювати, визнавати, осягнути, знати, бачити, уявляти, слухати, самореалізуватись, запам'ятати, подумати, відчувати, сприймати, зрозуміти.

Водночас, варто зауважити, що одне і те ж дієслово може відповідати різним рівням когнітивної діяльності. Так, наприклад, *назвати* можна на

рівні запам'ятовування (назвати частини системи чи складники ...), а також на рівні творчості (наприклад, дати назву новому процесу чи об'єкту).

в) Свідчення досягнень має бути конкретним, чітким і значущим. Кожен, хто читає свідчення досягнення, повинен точно розуміти, яку поведінку повинні продемонструвати успішні студенти.

3) Умови. За яких умов студенти повинні демонструвати досягнення? Чи можуть вони використовувати допоміжні ресурси або інший довідковий матеріал? Твердження щодо умов описують будь-які обставини, що стосуються демонстрації досягнень. Вони часто починаються з «за умови», «з» або «без» та описують будь-яку інформацію, матеріали чи інші ресурси, які можна чи заборонено використовувати студентам.

У результатах навчання не обов'язково завжди вказувати умови. Їх потрібно додати, коли потрібна більша чіткість.

4) Критерії (рівень демонстрації досягнення). Наскільки добре студенти повинні демонструвати досягнення? Є часові обмеження? Чи потрібна певна точність? Як і умови, критерії додаються лише тоді, коли вони є необхідними для опису очікуваної ефективності. Критерії відповідають, наприклад, на такі запитання:

- Наскільки довго?
- Наскільки швидко?
- Наскільки далеко?
- Наскільки точно?

Коли ми говоримо про критерії якості результатів навчання, варто пам'ятати наступне:

– Ефективні результати навчання повинні відповідати навчальним потребам. Можна написати прекрасні результати навчання, які не передбачають розвитку. Ми можемо чітко описати серію навичок, але це не зробить навчальну програму дисципліни ефективною, якщо студенти вже набули цих навичок, вони їм не потрібні або не пов'язані з тими, які роблять їх цінними.



Навчання має закривати прогалини в уміннях або знаннях, тож вирішального значення набуває аналіз потреб (процес виявлення прогалин та того, що потрібно для їх заповнення). Після визначення відсутніх навичок, можна сформулювати результати навчання, які допоможуть їх розвинути.

– Ефективні результати навчання мають бути діагностичними. Результати навчання повинні мати об'єктивні ознаки їх досягнення чи недосягнення, бути оцінюваними. Також результати навчання повинні бути вимірюваними, тобто має існувати спосіб та шкала для вимірювання досягнення результату (прямими або непрямими методами), рівнів досягнення складних результатів.

– Ефективні результати навчання повинні бути реалістично доступними внаслідок навчання. Результати навчання мають бути чіткими й однозначними та давати змогу чітко окреслити зміст вимог до студента.

Погоджуємося із рекомендованим контрольним списком формулювання результатів навчання:

- Зосередитись на результатах, а не на процесах.
- Починати результат із дієслова.
- Для кожного результату використовувати лише одне дієслово.
- Уникати нечітких дієслів, зокрема «знати» чи «розуміти».
- Перевіряти, чи використане дієслово відповідає тому рівню навчання, вимогою до якого воно є.
- Переконались, що результати є спостережуваними та вимірюваними.
- Писати результати, виходячи з того, що робить студент, а не викладач.
- Перевірити, чи результати навчання відповідають знанням, вмінням і ставленням, які потрібні на робочому місці.
- Додати ті результати навчання, які стосуються всього курсу (наприклад, ефективно працювати в командах).
- Перевірити кількість результатів навчання (не більше, ніж три на кожен велику тему).

- Перелічити проміжні результати для кожного результату навчання.
- Перевірити, як результати навчання співвідносяться з цілями курсу та програми [30].

Важливо не зміщувати поняття «навчальне завдання» і «навчальний результат». Навчальне завдання (крок) – це більш детальне твердження, яке визначає, що студент зможе виконувати після проходження етапу або відрізка навчання, такого як навчальне заняття. Нерідко при конструюванні змісту навчальної програми, яку повинні опанувати студенти, потрібно визначити менші кроки для досягнення кінцевої мети (навчальне завдання). Для досягнення загального навчального результату нерідко треба виконати не одне навчальне завдання.

Добре сформульовані завдання:

- зосереджують процес викладання й допомагають визначити основу ефективного планування навчального процесу, педагогічних методів й оцінки навчання;
- містять дороговкази до навчання й допомагають студентам самостійно визначити свій прогрес;
- вказують, що саме буде оцінюватись, і допомагають визначити критерії, які будуть застосовуватись при оцінці досягнень студентів, а також методи, необхідні для оцінки конкретного виду діяльності;
- пояснюють призначення навчання і допомагають чітко показати, що саме студенти зможуть продемонструвати після завершення навчання;
- забезпечують оцінку викладання, дають можливість розглянути методи й самі завдання, побачити, що спрацювало і що слід змінити для покращення навчального процесу й підвищення досягнень студентів.

Викладачеві також потрібно чітко розуміти відмінності між дієсловами «зможете» і «повинні вміти». Формулювання навчального результату передбачає, що студент зможе продемонструвати володіння більш загальною компетенцією. У формулюванні навчального завдання мається на увазі, що студент повинен опанувати більш конкретну компетенцію. Таке

формулювання дозволяє викладачеві запропонувати декілька завдань, а для досягнення компетенції на рівні навчального результату студент повинен повністю виконати тільки одне з них. Це також дозволяє припустити, що в студента не виявиться здібностей або часу для опанування кожної компетенції в рамках навчального результату. Використання слова «повинен» натякає, що хоча студент може і не виконати всі завдання, він однаково досягне загального навчального результату.

Вибір дієслів для формулювання навчального результату визначається навичками / компетенціями / видами поведінки, які повинен опанувати студент.

У когнітивній сфері навчання описується як зміна знань, що зберігаються в пам'яті. Основний принцип полягає в тому, що поведінка здебільшого контролюється не зовнішніми обставинами, а процесами внутрішньої пам'яті. Як правило, результати у когнітивній сфері формулюються наступним чином: студент перераховує, визначає і тому подібне. Наведемо приклади дієслів, які можна використовувати для формування навчальних результатів і завдань відповідно до когнітивної сфери у табл. 3.2 [19].

Тепер звернемо увагу на оцінку навчання, насамперед – на когнітивну оцінку. Щоб оцінити досягнення когнітивних цілей, можна попросити студентів викласти інформацію (або ж вибрати з ряду можливі варіанти відповіді). Відповідні оцінки можуть включати: тестові питання з декількома варіантами відповідей; завдання на перерахування; вибір з декількох варіантів (подібно до тестових завдань із декількома варіантами відповідей); виконання завдання; заповнення контрольної таблиці; питання на відповідність тощо. Перелічені елементи можуть виконуватися візуально або на слух (відповідь на питання; симуляції); рішення проблем може бути оцінене шляхом: виконання завдань; аналізу конкретних прикладів; навчання на основі рішення проблем тощо.

Таблиця 3.2.

## Когнітивна класифікація

<b>Знання</b>	<b>Розуміння</b>	<b>Застосування</b>	<b>Аналіз</b>	<b>Синтез</b>	<b>Оцінка</b>
Знати	Переформулювати	Перекладати	Обчислювати	Складати	Оцінювати
Давати визначення	Обговорювати	Інтерпретувати	Співвідносити	Проектувати	Давати характеристику
Запам'ятовувати	Описувати	Використати	Дискутувати	Формулювати	Перевіряти
Повторювати	Пояснювати	Оперувати	Вирішувати	Становити	Підраховувати
Перераховувати	Пізнавати	Ілюструвати	Критикувати	Створювати	Ранжирувати
Називати	Рецензувати	Зображувати схематично	Зіставляти	Систематизувати	Робити висновки

Вважаємо дуже важливим аспект – як правильно ставити запитання. З цього приводу слід зазначити, що запитання бувають закриті і відкриті. Закриті запитання: орієнтовані на перевірку фактичного знання; містять обмежений спектр можливих правильних відповідей; скеровують думку студента; забезпечують студентів базовими знаннями для відповідей на інші запитання. Відкриті запитання: будуються на основі фактичного знання; вимагають пошуку, дослідження, міркування перед повною відповіддю; мають багато різних відповідей, стимулюють обговорення, дискусію, пошук; вимагають більш глибокого обмірковування теми; спонукають студентів конструювати свої знання в процесі відповіді на запитання; звичайно

починаються із ключових слів, таких як *чому* і *яким чином*; запитання *чому* часто вимагає розгляду відносин між змінними й аналізу інформації; запитання *яким чином* приводить до вирішення проблеми й синтезу інформації; запитання *який* приводить до продуманого ухвалення рішення, а запитання *що* – до рефлексії; можливе також використання інших ключових слів.

Як відкриті, так і закриті запитання складають так звану тріаду запитань, яка складається з: основних запитань, запитань навчальної теми та часткових (змістовних) запитань. Основні запитання – це всеосяжні, фундаментальні, запитання «великої ідеї», які допомагають сконцентрувати увагу на декількох розділах або використовуються протягом усього навчального року. Запитання навчальної теми: відкриті запитання, пов'язані зі специфікою розділу, які допомагають відповістити на основне запитання. Часткові (змістовні) запитання – це запитання на основі фактів; вони мають багатопредметну змістовність, що полегшує розуміння студентами більш широких запитань.

Дуже цікава порада: результати й завдання повинні бути «КЛАСНИМИ», для цього формулювання завдань мають бути [19]:

<b>К</b>	Конкретні, з використанням активного дієслова
<b>Л</b>	Легко вимірювані стосовно сфери вивчення і рівня
<b>А</b>	Абсолютно досяжні в плані часу та засобів, доступних для студентів
<b>С</b>	Сприйнятні учасниками програми. Спостережувані й вимірювані, щодо виконання або рівня компетенції

Оцінку рівня сформованості у студентів ЗВО відповідної компетенції зазвичай проводять з використанням таксономіє Б. Блума, що дозволяє оцінити ступінь навченості кожного студента. Для того, щоб повною мірою оцінити досягну ефективність підготовки студентів розглядають чотири рівні сформованості компетенції у студентів ВНЗ:

– пороговий рівень – студент відтворює терміни, основні поняття, знає методи, процедури, властивості, наводить факти, ідентифікує, дає оглядове опис;

– середній рівень – студент застосовує свої знання, вміння і навички для вирішення проблем в нових та незнайомих ситуаціях, має навички самостійного навчання;

– достатній рівень – студент виявляє взаємозв'язок, класифікує, впорядковує, інтерпретує, планує, застосовує закони, реалізовує, використовує;

– високий рівень – студент аналізує, діагностує, оцінює, прогнозує, конструює, тощо.

Для вимірювання рівня сформованості у студентів необхідних компетенцій потрібно також окремо оцінити кожен з них за відповідними критеріями. Критерії для компетенцій – це деякі змістовні твердження, ознаки, на підставі яких можна визначити оцінку рівня сформованості у студента відповідної компетенції. Критерій є не реально існуючою якістю або властивістю об'єкта, а є певним ідеальним уявленням у суб'єкта [55; 28].

З погляду компетентнісного підходу до навчання важливим є питання не лише про передачу знань від викладача до студента, а формування умотивованих та ініціативних якостей особистості як суб'єкта навчання, що віддзеркалює запити нової освітньої парадигми.

Методичними рекомендаціями з розроблення освітніх програм на засадах компетентнісного підходу [36] до результатів навчання студентів визначено такі критерії:

1) бути чіткими і однозначними, дозволяючи чітко окреслити зміст вимог до здобувача вищої освіти;

2) бути діагностичними (тобто результати навчання повинні мати об'єктивні ознаки їх досягнення чи недосягнення);

3) бути вимірюваними (має існувати спосіб та шкала для вимірювання досягнення результату прямими або непрямими методами, рівнів досягнення складних результатів);

4) бути сформульованими до відповідних правил.

Важливим резервом підвищення якості знань, тобто досягнення результатів навчання, є позитивна мотивація студентів на початку вивчення будь-якої навчальної дисципліни, оскільки в них ще не сформовано цілісного уявлення про дисципліну, але водночас їм конче необхідні базові системні знання для успішного виконання в подальшому навчальних завдань, які сприятимуть формуванню психологічної, теоретичної і практичної готовності фахівця до майбутньої професійної діяльності. Вочевидь, якщо студент не бачить потреби в знаннях у подальшій навчальній і професійній діяльності, то зрозуміло, що їх засвоєння буде поверховим [33].

Оцінювання навчальних досягнень студентів не повинне обмежуватися вимірюванням рівня досягнень, а має використовуватися як засіб покращення їхніх досягнень. Оцінювання передбачає активізацію співпраці викладача і студента, що забезпечує зворотний зв'язок між якістю навчальних досягнень і створенням можливостей їх досягнення. Оцінка також носить соціальну функцію, як інструмент соціальної диференціації на основі виявлених здібностей, і може безпосередньо прив'язуватися до об'єктивних соціальних стимулів не за підсумками навчання, а безпосередньо в процесі навчання. Зовнішня оцінка повинна доповнюватися самооцінкою, і оцінюватися повинні не тільки кінцеві результати навчання, але і весь навчальний процес.

Оцінювання має підтримувати процес навчання, а не блокувати самостійність, творчу і пізнавальну активність студента через зниження його мотивації. Предметом оцінювання повинні бути не тільки знання, уміння, навички, компетенції студента. Оцінювати необхідно змістову якість навчальних дисциплін, курсів, якість викладання, потужність й ефективність освітнього середовища.

Підтримуємо думку про те, що використання таксономій для визначення педагогічних цілей дозволяє:

- концентрувати зусилля на головному, оскільки викладач не тільки виділяє та конструює цілі, а й впорядковує їх, визначаючи першочергові завдання, порядок та перспективи подальшої роботи;

- внести ясність щодо спільної роботи викладача та студентів, оскільки конкретні навчальні цілі дають викладачеві можливість роз'яснити студентам орієнтири в їх спільній навчальній роботі, обговорити їх, зробити очевидними для розуміння будь-яких зацікавлених осіб;

- створювати еталони оцінки результатів навчальної діяльності; чітке формулювання цілей, що виражені через результати діяльності, підлягає більш надійному та об'єктивному оцінюванню [54; 43].

Важливо зазначити, що таксономії для визначення педагогічних цілей технологічні, оскільки навчання в інформаційно-освітньому середовищі є новою парадигмою освіти, яка спирається на функціональну ефективність інформаційно-комунікаційних технологій, технологій і засобів інформаційно-комунікаційних мереж, «формує культуру і формується на основі «особливої» культури навчання (*e-learning culture*), яка характеризує як студента (*e-learner*), так і викладача (*e-teacher, e-instructor, e-facilitator, e-supervisor*)» [35]. Таке середовище є об'єктно-орієнтованим, у якому «об'єктами є: користувачі (викладачі, студенти та інші учасники освітнього процесу, провайдери освітніх послуг), правила взаємодії (передбачені комп'ютерною програмою, курсом, інтуїтивні, етичні), події (вироблені користувачами дії і їх результат) та інформаційні об'єкти (тексти, графіка, відео, з якими працюють користувачі)» [35]. У такому навчальному середовищі створюються додаткові умови для реалізації різних цілей, стратегій і траєкторій навчання та виховання людини, врахування індивідуальних можливостей і потреб студентів [8]. А, отже, постає завдання виходу системи освіти на нові освітні результати, пов'язані з розумінням розвитку особистості як мети і сенсу освіти. Кінцевим освітнім результатом



освіти є мобільна, різнобічно розвинена особистість, здатна адаптуватися до соціально-економічних змін і знайти своє місце в сучасному суспільстві.

Сформованість цих якостей є основним компонентом нових освітніх результатів, як «сукупності мотиваційних, операціональних і когнітивних ресурсів особистості, що визначають її здатність до вирішення значущих для неї пізнавальних і практичних завдань» [14].

У дослідженні [31] зазначено, що освітні результати (особистісні якості та цінності студента, ставлення, вміння і навички, досвід), яких можливо досягти під час навчального процесу з використанням електронних соціальних мереж при виконанні певних психолого-педагогічних умов, сприяють розвитку здатності працювати індивідуально або колективно, застосовуючи інструменти комп'ютерних мереж і ресурси інформаційно-освітнього середовища, здобувати й відповідально використовувати інформацію для розв'язання проблем, спілкування, отримання нових знань [43].

Останнім часом все частіше говорять про матриця цілей навчання. Конкретизація цілей навчального предмету на основі таксономії проводиться у два етапи. На першому виділяються цілі навчального курсу, на другому – цілі на рівні конкретної теми. Детальна специфікація цілей оформлюється у вигляді таблиці, рядки якої представляють елементи змісту навчального матеріалу, а стовпчики – провідні типи інтелектуальної діяльності студентів під час засвоєння цих елементів. Для того, щоб подати цілі навчальної групи через елементи «знання», «розуміння», «застосування», «аналіз», «синтез», «оцінка», необхідно здійснити глибокий науково-методичний аналіз змісту навчального матеріалу, його структури, послідовності вивчення і співвіднести кожен елемент змісту з елементами засвоєння. Маючи таку таблицю (матрицю), викладач може передбачити, спланувати сам процес досягнення цілей навчання даної групи, скласти точну діагностичну картку-завдання. Йдеться про те, що кожен «плюс» у таблиці вимагає того, щоб був побудований сам процес реалізації даного елемента знань. Матриця є

основою для складання діагностичних завдань як на проміжному, так і на підсумковому етапах [45].

Керованість навчального процесу пов'язана з можливістю чіткого визначення цілей, мети, планування, проектування дидактичного процесу, оперативного зворотного зв'язку. При цьому, навчальні цілі виконують наступні важливі функції:

- конструювальну, що передбачає прогнозування і планування навчального процесу, декомпозицію загальної мети на окремі структурні елементи;
- функцію відбору оптимального змісту, адекватного визначеним цільовим орієнтирам;
- технологічну, що передбачає комплекс методів, засобів, прийомів навчання, адекватних цілям;
- розвивальну, що відображає систему цілей, спрямованих на пошук адекватних методів діяльності, усвідомлення структурних зв'язків та ієрархії змістових елементів діяльності.

Чітка постановка дидактичних цілей, що усвідомлені студентами, забезпечує зближення змісту діяльності викладача й студентів, особистісну спрямованість навчання. У практиці навчання виокремлюють виховні, розвивальні та освітні цілі. Якщо освітні цілі потрібно формулювати для кожного заняття, то виховні і розвивальні – для системи занять, оскільки вони не можуть бути реалізовані за одне заняття і їх складно діагностувати.

Практикують такі основні способи постановки цілей [46]:

1) Визначення цілей через аналіз основних компонентів змісту навчального матеріалу (наприклад, вивчити зміст параграфа ...). Цей спосіб вказує на частину змісту, що вивчатиметься на занятті, але не на ступінь досягнення цілей.

2) Визначення цілей через діяльність викладача (наприклад, ознайомити студентів з демонстрацією прийомів ...). Такий спосіб

ґрунтується на власній діяльності викладача, але не дає можливості зіставляти свої дії з реальними результатами навчання.

3) Постановка цілей через внутрішні процеси особистісного, інтелектуального, емоційного розвитку студентів (наприклад, формувати пізнавальний інтерес, розвивати пізнавальну самостійність, уміння аналізувати). У формулюваннях такого типу узагальнено освітні цілі на рівні навчального предмета чи циклу предметів, але не на рівні конкретного заняття. Неможливо переконатися у досягненні таких цілей за результатами одного заняття.

4) Постановка цілей через навчальну діяльність студентів (наприклад, дослідити ..., застосувати поняття і принципи в нових ситуаціях, здійснити розмежування між фактами і наслідками). Такі формулювання також не відображають очікуваного результату навчання, його наслідків.

Проте ці способи постановки і конкретизації цілей навчання не забезпечують чіткого уявлення про передбачувані результати навчання, тому залишаються аспекти невизначеності, неконкретності, неінструментальності.

Цілі навчання необхідно формулювати через результати, виражені в діях студентів, які викладач може надійно розпізнати. Навчальну ціль потрібно визначати чітко і повно, щоб про її досягнення можна було говорити однозначно. При цьому слід пам'ятати: ціль передбачає зрушення у внутрішньому стані студента, в його інтелектуальному розвитку, ціннісних орієнтаціях тощо. Однак говорити про результати навчання, тобто про досягнення цілей, можна лише за зовнішніми проявами (діями студента, продуктами учіння). В одному випадку результат навчання можна поділити на складові та описати їх (виконання конкретних операцій, вправ, формування простих навичок тощо), в іншому – конкретизувати його складно. Щоб перекласти результати навчання на мову конкретних дій, необхідно: 1) побудувати систему цілей (таксономію), виділити її категорії і рівні; 2) створити чітку, конкретну мову для опису цілей навчання.

Для викладача важливо використовувати впорядковану ієрархічну класифікацію цілей, яка забезпечує концентрацію зусиль на головному в діяльності, визначенні першочергових завдань і перспектив подальшої роботи; створює можливості для роз'яснення студентам орієнтирів навчальної роботи, спільної зацікавленої роботи викладача й студентів; створює еталони оцінки результатів навчання, які можна розробляти й уточнювати разом зі студентами (чіткі формулювання цілей, які відображені в результатах діяльності, забезпечують надійність та об'єктивність оцінки).

Отже, визначальним компонентом технологій навчання є діагностично задана мета як еталон засвоєння навчального матеріалу, представлена в переліку конкретних результатів навчання, можливих рівнів оволодіння студентами знаннями, уміннями, навичками, сформованості досвіду творчої діяльності [46].

Міністерство освіти і науки України, приділяючи велику увагу коректному формулюванню і впорядкуванню педагогічних цілей і результатів навчання, розробило рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Ці рекомендації, у тому числі, включають класифікацію навчальних цілей (за Б.Блумом і модифікований варіант його таксономії). Наведемо частину рекомендацій, що стосуються когнітивній (пізнавальній) сфери [24].

### **А. КЛАСИФІКАЦІЯ ЗА Б.БЛУМОМ**

Класифікації навчальних цілей є інструментом, що допомагає визначити та структурувати результати навчання. Нижче наведена класифікація, розроблена під керівництвом Б.Блума для когнітивної або пізнавальної сфери (B. S. Bloom, 1956, Anderson, 2001), ціннісної, афективної або емоційної сфери (W. Krathwoll, 1964) та психомоторної або маніпуляційної сфери (E. H. Simpson, 1966, R. H. Dave, 1967, S. R. Kibler, 1970, A. J. Harrow, 1972). Класифікація – ієрархія результатів навчання

(навчальних цілей), сформульованих у діяльнісних термінах (дієсловах). Класифікація є загальноприйнятою в міжнародному освітньому середовищі.

### **Класифікація в когнітивній (пізнавальній) сфері**

1. Запам'ятовування, знання (Remembering, Knowledge) – здатність запам'ятовувати або відтворювати факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи цілісної теорії тощо)

2. Розуміння (Comprehension, Understanding) – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене. Це означає уміння пояснити факти, правила, принципи; перетворити словесний матеріал у, наприклад, математичні вирази; прогнозувати майбутні наслідки на основі отриманих знань.

3. Застосування (Applying) – здатність використовувати вивчений матеріал у нових ситуаціях, наприклад, застосувати ідеї та концепції для розв'язання конкретних задач.

4. Аналіз (Analysing) – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками, оцінювати значимість даних.

5. Синтез (Synthesis, Створення, Creating) – здатність поєднувати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю.

6. Оцінювання (Evaluation, Evaluating) – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі.

Для формулювання результатів навчання використовуються такі дієслова:

Знання	називати, впорядковувати, збирати, визначати, описувати, знаходити, перевіряти, дублювати, помічати, складати список, повторювати, відтворювати, показувати, казати, установлювати зв'язок тощо.
Розуміння	класифікувати, асоціювати з, змінювати, з'ясовувати,

	перетворювати, будувати, описувати, обговорювати, виділяти, оцінювати, пояснювати, виражати, розширювати, ідентифікувати, ілюструвати, інтерпретувати, робити висновок, пояснювати різницю між, розпізнавати, передбачати, доповідати, вибирати, переглядати, перекладати, знаходити рішення тощо.
Застосування знань	застосовувати, змінювати, обчислювати, оцінювати, вибирати, демонструвати, розробляти, виявляти, завершувати, знаходити, ілюструвати, модифікувати, організовувати, передбачити, готувати, відносити до, планувати, вибирати, показувати, перетворювати, використовувати, окреслювати та інші.
Аналіз	упорядковувати, аналізувати, розділяти на складові, обчислювати, розділяти на категорії, порівнювати, класифікувати, поєднувати, протиставляти, критикувати, дискутувати, визначати, робити висновок, виводити, виділяти, розділяти, оцінювати, випробовувати, експериментувати, ілюструвати, досліджувати, співвідносити, тестувати тощо.
Синтез	аргументувати, упорядковувати, поєднувати, класифікувати, збирати, компілювати, проектувати, розробляти, пояснювати, встановлювати, формулювати, узагальнювати, інтегрувати, модифікувати, організовувати, планувати, пропонувати, реконструювати, устанавлювати зв'язок із, підсумовувати та інші.
Оцінювання	оцінювати, встановлювати, аргументувати, вибирати, поєднувати, порівнювати, робити висновок, співставляти, критикувати, захищати, пояснювати, рейтингувати,

	розсуджувати, виміряти, передбачати, рекомендувати, співвідносити з, узагальнювати, ухвалювати тощо.
--	--

## **Б. КЛАСИФІКАЦІЯ ЗА Б. БЛУМОМ, МОДИФІКОВАНА ШЕВЦОВИМ А. Г., КЛИМЧУКОМ В. О.**

### **Класифікація в когнітивній (пізнавальній) сфері**

1. Знання – здатність запам'ятовувати або відтворювати факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи, цілісні теорії тощо)

2. Розуміння – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене, уміння пояснити факти, правила, принципи; перетворювати словесний матеріал у, наприклад, математичні вирази; прогнозувати майбутні наслідки на основі отриманих знань.

3. Застосування – здатність використовувати вивчений матеріал у нових ситуаціях (наприклад, застосовувати ідеї та концепції для розв'язання конкретних задач).

4. Аналіз – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками, оцінювати значимість даних.

5. Синтез – здатність поєднувати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю.

6. Оцінювання – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі.

7. Створення (творчість) – здатність до створення нового культурного продукту, творчості в умовах багатовимірності та альтернативності сучасної культури.

Для формулювання результатів навчання використовуються такі дієслова:

Знання	називати, впорядковувати, збирати, визначати, описати, знаходити, перевіряти, дублювати, помічати, складати список, повторювати, відтворювати, показувати, казати, встановлювати зв'язок тощо.
Розуміння	класифікувати, асоціювати з, змінювати, з'ясовувати, перетворювати, будувати, описувати, обговорювати, виділяти, оцінювати, пояснювати, виражати, розширювати, ідентифікувати, ілюструвати, інтерпретувати, робити висновок, пояснювати різницю між, розпізнавати, передбачати, доповідати, вибирати, переглядати, перекладати, знаходити рішення тощо.
Застосування знань	застосовувати, змінювати, обчислювати, оцінювати, вибирати, демонструвати, розробляти, виявляти, завершувати, знаходити, ілюструвати, модифікувати, організовувати, передбачати, готувати, зараховувати до, планувати, вибирати, показувати, перетворювати, використовувати, окреслювати та інші.
Аналіз	упорядковувати, аналізувати, розділяти на складові, обчислювати, розділяти на категорії, порівнювати, класифікувати, поєднувати, протиставляти, критикувати, дискутувати, визначати, робити висновок, виводити, виділяти, розділяти, оцінювати, випробовувати, експериментувати, ілюструвати, досліджувати, співвідносити, тестувати тощо.
Синтез	аргументувати, упорядковувати, поєднувати, класифікувати, збирати, компілювати, проектувати, розробляти, пояснювати, встановлювати, формулювати, узагальнювати, інтегрувати, модифікувати, організовувати, планувати, пропонувати,



	реконструювати, установлювати зв'язок із, підсумовувати та інші.
Оцінювання	оцінювати, встановлювати, аргументувати, вибирати, поєднувати, порівнювати, робити висновок, критикувати, захищати, пояснювати, рейтингувати, розсуджувати, виміряти, передбачати, рекомендувати, співвідносити з, узагальнювати, ухвалювати тощо.
Створення (творчість)	генерувати, створювати, пропонувати, придумувати, розробляти, планувати, писати, будувати, складати, робити

### Висновки до 3

1) У ході нашого дослідження ми з'ясували, що для організації навчального процесу і для його результату важливого значення набуває питання правильного визначення і формулювання цілей навчання. Без діагностичних цілей навчання неможливий моніторинг процесу навчання. Добре сформульовані навчальні цілі описують заплановані результати навчання в термінах виконавських умінь, тобто видів виконання, що їх можуть продемонструвати студенти, щоб довести засвоєння знань, розуміння або вміння, зазначені в цілях. Описуючи виконання, яке ми готові прийняти за результати навчання, ми тим самим зосереджуємо на ньому і викладання, і учіння, і оцінювання. Цілі допомагають утримувати в гармонії всі три види діяльності (викладання, учіння, оцінювання).

2) Нами також було встановлено, що навчальні результати складаються з чотирьох компонентів:

– аудиторія, іншими словами – студентоорієнтовані цілі. Студентоорієнтовані результати навчання повідомляють студентам те, що вони винесуть із навчальної події;

– свідчення досягнення, тобто спостережувана змістовна поведінка. Свідчення досягнення описує, що повинні вміти студенти, щоб продемонструвати, що вони досягли діяльнісної цілі;

– умови, тобто те, за яких умов студенти повинні демонструвати досягнення;

– критерії, тобто рівень демонстрації досягнення.

3) У сучасній школі (мається на увазі – у процесі навчання) навчання надзвичайно інтенсивне: обсяг інформації, який має засвоїти студент з усіх дисциплін, безупинно зростає, майже на кожному занятті вивчається нова тема, не вистачає часу для удосконалення попередньо набутих навичок. Якщо проаналізувати процес вивчення нового матеріалу в закладі освіти, то

можна зробити висновок, що він частіше за все обмежується трьома рівнями когнітивних вмінь низького порядку (знання, розуміння та застосування).

Звідси стає зрозумілим, що, згідно з таксономією Б. Блума, під час планування занять викладач повинен пропонувати вправи та завдання, які б вивели студентів на найвищі рівні когнітивних процесів. На кожному етапі викладач повинен формулювати цілі навчання з погляду студента, як очікувані результати навчальної діяльності (outcomes). Складена матриця цілей повинна відповідати всім рівням когнітивних процесів.

4) Планування занять із запланованими цілями навчання (маючи на увазі очікувані результати навчання) має декілька переваг:

- знаючи цілі навчання, викладач упорядковує їх, визначає першочергові, базові, порядок засвоєння матеріалу і подальші перспективи роботи над ним;

- знання викладачем конкретних цілей дає можливість пояснити студентам орієнтири в їх спільній роботі;

- чітке формулювання цілей, які виражені через результати діяльності, піддається надійній та об'єктивній оцінці.

5) Психологічні механізми розумової діяльності студента здійснюють безпосередній вплив на процеси викладання та навчання. Кожне нове знання не просто додається до знань набутих раніше. Воно обумовлюється природою і структурою попередніх знань студента і, внаслідок цього, слугує зміні та перебудові останніх [13].

## ВИСНОВКИ

Відповідно до поставленої мети в нашій кваліфікаційній роботі нами були реалізовані такі завдання: вивчені дослідження, які лежать у площині використання технології розвитку критичного мислення, сутності таксономії Б. Блума та її ролі у формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови; встановлено сутність таксономії Б. Блума, досліджено історію її розвитку і використання у навчальному процесі; встановлено сутність технології розвитку критичного мислення; визначено роль таксономії Б. Блума при використанні технології розвитку критичного мислення; визначено роль таксономії Б. Блума у формулюванні і впорядкуванні педагогічних цілей і результатів навчання іноземної мови.

1) Визначено, що цілі навчання необхідно формулювати через результати, виражені в діях студентів. Навчальну ціль потрібно визначати чітко і повно, щоб про її досягнення можна було говорити однозначно. Важливо пам'ятати, що ціль передбачає зрушення у внутрішньому стані студента, в його інтелектуальному розвитку, ціннісних орієнтаціях тощо. Говорити про результати навчання, тобто про досягнення цілей, можна лише за зовнішніми проявами (діями студента, продуктами учіння). В одному випадку результат навчання можна поділити на складові та описати їх (виконання конкретних операцій, вправ, формування простих навичок тощо), в іншому – конкретизувати його складно.

2) Щоб перекласти результати навчання на мову конкретних дій, необхідно:

- побудувати систему цілей (таксономію), виділити її категорії і рівні;
- створити чітку, конкретну мову для опису цілей навчання.

3) Для викладача важливо використовувати впорядковану ієрархічну класифікацію цілей, яка забезпечує концентрацію зусиль на головному в діяльності, визначенні першочергових завдань і перспектив подальшої

роботи; створювати можливості для роз'яснення студентам орієнтирів навчальної роботи, спільної зацікавленої роботи викладача й студентів; створювати еталони оцінки результатів навчання, які можна розробляти й уточнювати разом зі студентами (чіткі формулювання цілей, які відображені в результатах діяльності, забезпечують надійність та об'єктивність оцінки).

4) Таксономію Б. Блума легко застосувати при підготовці завдань на вивчення іноземної мови. Однак, щоб переконатися, що студент не просто запам'ятає, а й зрозуміє та закріпить в пам'яті інформацію, необхідно розвивати навички високого рівня мислення (навички критичного мислення). Необхідно також заохочувати студентів до створення власних проєктів, опитувань, досліджень тощо [1].

5) Враховуючи індивідуальні особливості кожного студента, за рахунок застосування засобів навчання та реалізації навчального інформаційної взаємодії, що базуються на нових можливостях в здійсненні інтерактивного діалогу між суб'єктами освітнього процесу та ресурсами інформаційно-освітнього середовища, викладач забезпечує диференціацію і індивідуалізацію навчання. Індивідуалізація процесу розвитку студента досягається на основі активного використання адаптаційних можливостей ресурсів інформаційно-освітнього середовища, що виявляються в їх здатності до зміни режиму функціонування в залежності від індивідуальних потреб і особистісних особливостей студентів. Передбачається застосування нових способів оцінювання освітніх результатів, що використовують індивідуальні засоби контролю навчальної діяльності, засоби коригування та відповідного інформаційно-педагогічного управління.

6) Таксономії Б. Блума знаходиться застосування не тільки в рамках традиційної освіти, а й в абсолютно нових моделях, які передбачають відкритість навчання новим технологіям та інструментам. Чим детальніше будуть розроблені ієрархія і інструментарій цілеутворення, тим ефективніше буде їх застосування в освітянській практиці. Вони дають можливість викладачеві визначити стартові позиції в процесі власної діяльності,

проявити педагогічну творчість в розробці авторських таксономій, що відображають особистий досвід, переваги і стиль викладання [43].

7) Використання таксономії Б. Блума дозволяє сформулювати цілі та результати навчання, класифікувати ці результати, встановити та перевірити зв'язок між результатами навчання, методами оцінювання знань і методами навчання. Отже, в навчанні таксономія Б. Блума потрібна для:

- правильного формулювання мети навчання;
- правильного формулювання цілей навчання;
- правильного формулювання проблем й завдань для студентів;
- добору відповідних інструментів оцінки;
- визначення критеріїв оцінювання результатів навчання;
- правильного проведення рефлексії за результатами навчання.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аношкова Т. А. Застосування Таксономії Блума у навчанні іноземній мові. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/anoshkova\\_zastosuvannya.pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/anoshkova_zastosuvannya.pdf).
2. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста. – М.: Высшая школа, 1989. – 149 с.
3. Блюмин С. Л., Шуйкова И. А., Сараев П. В., Черпаков И. В. Нечёткая логика: алгебраические основы и приложения: Монография – Липецк: ЛЭГИ, 2002. – 111 с.
4. Буденкова Е. А. Управление результатами обучения в условиях реализации компетентностного подхода в системе ВПО / Е. А. Буденкова // «Образовательные технологии». – 2014. – №3. – С. 47–58.
5. Будущее образования: глобальная повестка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://map.edu2035.org/attachments/7/a52816a4-8139-412c-809f-74ad18ca5292.pdf>.
6. Буллах І. Є. Створюємо якісний тест : навч. посіб / Буллах І. Є., Мруга М. Р. – К. : Майстер-клас, 2006. – 160 с.
7. Буцька І. Технологія розвитку критичного мислення: багаторівневе опитування за таксономією Блума [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.osvitaua.com/2018/10/66239/>.
8. Биков В. Ю. Відкрите навчальне середовище та сучасні мережні інструменти систем відкритої освіти / В. Ю. Биков // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2010. – №. 9. – С. 9-15.
9. Гембарук А. С., Бовгиря О. Розвиток критичного мислення учнів на уроках іноземної мови. [Електронний ресурс]. – Режим доступа:

- [http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9351/1/Gembaruk\\_Bovgyrya\\_Rozvytok\\_krytychnogo\\_myslennya\\_na\\_urokah\\_inozemnoyi\\_movy.pdf](http://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9351/1/Gembaruk_Bovgyrya_Rozvytok_krytychnogo_myslennya_na_urokah_inozemnoyi_movy.pdf).
10. Гладка О. Використання таксономії Блума на заняттях з іноземної мови для розвитку критичного мислення студентів / О. Гладка // Наукові записки. Серія : Філологічні науки – Кіровоград, 2016. – Вип. 144. – С. 318-322.
  11. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с.
  12. Дичка Н. І., Павленко О. В. Таксономія Б. Блума в навчанні англійської мови професійного спрямування в ХХІ столітті. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychka-pavlenko\\_%20taksonomiya\(1\).pdf](http://www.kamts1.kpi.ua/sites/default/files/files/dychka-pavlenko_%20taksonomiya(1).pdf).
  13. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. видання С. Ю.Ніколаєва. Переклад з англ. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
  14. Зенкина С. В. Педагогически основы ориентации информационно-коммуникационной среды на новые образовательные результаты: автореф. дисс. на соискание уч. степени доктора пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (информатизация образования) / С. В. Зенкина. – М., 2007. – 48 с.
  15. Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Оценка качества результатов обучения при аттестации (компетентностный подход): учеб. пособие. – Изд. 2-е, перераб и доп. – М.: 2012. – 280 с.
  16. Кириленко О. І. Формулювання цілей навчання для моніторингу навчальних досягнень. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Випуск 27, 2011 – С. 105–110.
  17. Кларин М. В. Технология обучения: идеал и реальность. – Рига : Эксперимент, 1999. – 180 с.
  18. Класифікація цілей навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://dl.khadi.kharkov.ua/mod/page/view.php?id=36862>



19. Ковальчук В. І. Формулювання навчальних результатів та завдань. В: Як стати майстерним педагогом. ТОВ "ЕТІС ПЛЮС", ISBN 978-966-96822-0-1. – 2007. – С. 33-60.
20. Копотій В. В. Розвиток мислення учнів на уроках інформатики // Комп'ютер у школі та сім'ї – 2006. – № 5. – С. 8-11.
21. Леонтєва А. Технологія розвитку критичного мислення у формуванні комунікативної компетенції під час навчання іноземної мови // Вісник Молодий вчений. – 2014. – №2. – С. 890-892.
22. Лукіна Т. О. Моніторинг якості освіти: теорія та практика / Лукіна Т. О., Патрикєєва О. О. – К. : Плеяди, 2005. – 112 с.
23. Малафіїк І. В. Дидактика. Навчальний посібник / І. В. Малафіїк. – Київ: Кондор, 2009. – 406 с.
24. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України, протокол від 29.03.2016 № 3 [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>
25. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст] / В. И. Михеев. – Изд. 4-е, доп. – М.: КРАСАНД, 2010. – 224 с.
26. Морзе Н. В., Дементієвська Н. П. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, Н. П. Дементієвська // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – № 1 (1). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/293/279>.
27. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті (проект). – К: Стилос, 2001. – 342 с.
28. Огнівчук Л. М. Оцінювання навчальних досягнень студентів вищих навчальних закладів на основі компетентнісного підходу. / Л. М. Огнівчук // Освітологічний дискурс. – 2014. – № 3. – С. 154–165.

29. Освіта в Україні. Доповідь міністра освіти і науки України на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти: м. Київ, 12 жовт. 2001р. / Редкол.: В. Кремень (кер). – К.: Освіта України, 2001. – 14 с.
30. Пасічник О. Як сформулювати результати навчання? [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://ceit-blog.ucu.edu.ua/vykladannya/yak-sformuliuvaty-rezultaty-nav4annia/>
31. Пінчук О. П. Проблема формування ІК- компетентності учнів у відкритому інформаційно-освітньому середовищі: аспект використання електронних соціальних мереж у навчанні / О. П. Пінчук // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2016. – № 8. – С. 4–10.
32. Подопригора Н. В. Методична система навчання математичних методів фізики у педагогічних університетах : Монографія / Н.В. Подопригора ; МОН України ; КДПУ ім. В. Винниченка. – [2-ге вид.]. – Кіровоград : ФО-П Александрова М.В., 2015. – 512 с.
33. Подопригора Н. Таксономічний підхід до формування фахової компетентності майбутніх учителів і викладачів фізики в процесі навчання теоретичної фізики. / Н. Подопригора // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. – 2016. – Вип. 10(2). – С. 77–81.
34. Проектирование компетентностно-ориентированных основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / Авт. Сост. И. В. Осипова, О. В.Тарасюк. – Екатеринбург: РГППУ, 2009. – 100 с.
35. Розина И. Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммутативных исследований / И. Н. Розина // Educational Technology & Society. – 2005. – № 8 (2). – С. 257–264.

36. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова / За ред. В. Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
37. Салов В. О. Засоби діагностики як складова стандартів вищої освіти / В. О. Салов, Т. О. Письменкова // Економіки та управління: науковий вісник НГУ, 2011. – № 3. – С. 132-137.
38. Сімак Н. Ф. Застосування таксономії Блума на різних етапах уроку літератури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://viknyne.edukit.ck.ua>.
39. Симонов В. П. Педагогический менеджмент: 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. Учебное пособие. 2-ое изд. испр. и доп. – М., 1997. – 264 с.
40. Скалкин В. Л. Коммуникативные упражнения на английском языке / В. Л. Скалкин. – М., 2003. – 197 с.
41. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / Авторы-составители М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. – М.: Компания Спутник+. – 2006. – 191 с.
42. Соколюк О. М. Діяльність вчителя в інформаційно-освітньому середовищі навчання старшокласників з використанням мережних соціальних сервісів / О. М. Соколюк // Наукові записки. – Випуск 10. – Серія: Проблеми методики фізико – математичної і технологічної освіти. Частина 1. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2016. – С.189-195.
43. Соколюк О. М. Проблема оцінювання результатів освітнього процесу у відкритому інформаційно-освітньому середовищі навчання учнів. / О. М. Соколюк // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2017. – Т. 57, вип. 1. – С. 25–37.
44. Стандарти та норми забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – В кн. Основні засади розвитку вищої освіти України. – Частина 3 / за редакцією С. М. Ніколаєнко. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 181 с.

45. Таксономія Блума [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://www.info-library.com.ua/books-text-4299.html>.
46. Таксономія цілей навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
[https://pidru4niki.com/12090613/pedagogika/taksonomiya\\_tsiley\\_navchannya](https://pidru4niki.com/12090613/pedagogika/taksonomiya_tsiley_navchannya).
47. Традиційна ієрархія розумових процесів [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<http://www.intel.ua/content/dam/www/program/education/emea/ua/uk/documents/project-design/thinking-skills/bloom-taxonomy.pdf>.
48. Тягло О. В. Критичне мислення: Навчальний посібник / Олександр Володимирович Тягло. – Х: Основа, 2008. – 187 с.
49. Тягло О. В. Критичне мислення, проблема світової освіти XXI століття / Тягло О. В., Воропай Т. С. – Х. : Ін-т внутр. справ, 1999. – 285 с.
50. Халимон І. Й., Шевченко С. І. Таксономія Блума та її застосування на заняттях з країнознавства – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:  
<https://naub.oa.edu.ua/2015/%D1%82%D0%B0%D0%BA%D1%81%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%96%D1%8F-%D0%B1%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B0-%D1%82%D0%B0-%D1%97%D1%97-%D0%B7%D0%B0%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%81%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BD/>.
51. Халперн Д. Психология критического мышления / Дайана Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
52. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля.  
<http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
53. Чошанов М. А. Инженерия обучающих технологий / М. А. Чошанов. – 3-е изд. (эл.). – Электрон. текстовые дан.(1 файл pdf : 242 с.). – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2015. – (Педагогическое образование). ISBN 978-5-9963-2973-1.

54. Чупрасова В. И. Современные технологии в образовании / В. И. Чупрасова. - Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2000. - 52 с.
55. Щебетенко А. И. Психологические тесты для лидера коллектива [Текст] / А. И. Щебетенко. - М.: Сфера, 2005. - 160 с.
56. Acklam R. Total English Upper Intermediate: Student's Book / R. Acklam, A. Crace. - Edinburg: Pearson Education Limited, 2013. - 176 p.
57. Anderson L. & Krathwohl D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. - New York: Longman, 2001. - 336 p.
58. Armstrong P. Bloom's Taxonomy [Электронный ресурс] / Armstrong. - 2014. - Режим доступа: <https://cft.vanderbilt.edu/guides-subpages/blooms-taxonomy/#2001>.
59. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / Bloom. - New York: Longman, 1984. - 207 p.
60. Churches A. Bloom's Digital Taxonomy [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>.
61. Human Development Report 2016 - "Human Development for everyone" (PDF). HDRO (Human Development Report Office) United Nations Development Programme. Retrieved 21 March 2017.
62. Kelly M. Bloom's Taxonomy in the Classroom [Electronic resource]. - Режим доступа: <http://712educators.about.com/od/testconstruction/p/bloomstaxonomy.htm>.
63. Krathwohl D. R. A revision of Bloom's Taxonomy: An overview Theory Into Practice, Volume 41, Number 4, Autumn 2002, College of Education, The Ohio State University [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf>.
64. Sklar A. Critical Explorations / Adrienne Sklar, Mary Lee Wholey. - Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1996. - 238 p.

## Додаток А

Пропонуємо доопрацьований нами приклад завдань, розроблений О. Гладкою [10] за темою «On the Move» для студентів 2 курсу спеціалізації «Мова та література (англійська)» [56]. Під час роботи над статтею «Increased Migration Shows World's Stress» [64] пропонуються наступні завдання:

*Знання:* What is migration? What is global migration? Which countries are known to be the most popular destinations for modern emigrants? Why? What are the trends of worldwide migration today? What do population experts and people such as Joseph Speidel think are the causes of the current trend in migration? What recommendations have been issued?

*Розуміння:* How would you summarize the changes in global migration patterns? What facts explain this change? What are the implications of this change?

*Використання:* What questions would you ask during the interview with Joseph Speidel?

*Аналіз:* Differentiate fact from opinion. What inference can you make about the potential emigrants' destinations in the next few decades?

*Синтез:* In 2010 what country would you predict received the largest number of refugees? Give reasons for your prediction. The article has no title. Think of a good title for it. Explain your choice.

*Оцінювання:* What facts were impressive to you? Why is that important to know them? What kind of rationale do you think can be made for the recommendations of groups such as the Carnegie Endowment for International Peace and Population Action?

## Додаток Б

Пропонуємо доопрацьований нами приклад завдань, розроблений І. Халимон і С. Шевченко [50]. Це матриця типових завдань, що сприяють розвитку мислення студентів різних рівнів під час вивчення теми «Фізична географія Сполученого Королівства» з навчальної дисципліни «Країнознавство». Особливістю цих завдань є те, що у формулюванні очікуваних результатів вжиті дієслова-інструкції, що визначають діяльність студента на конкретному рівні розумової діяльності.

<b>Levels</b>	<b>Outcomes</b>
<b>1. Knowledge</b>	<p style="text-align: center;"><i>Students will be able to:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– name the geographical objects and show them on the map;</li> <li>– write a list of as many geographical objects they can remember;</li> <li>– make a list of geographical objects located in some area;</li> <li>– describe the features of physical geography.</li> </ul>
<b>2. Comprehension</b>	<p style="text-align: center;"><i>Students will be able to:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– prepare a flowchart to illustrate geographical objects;</li> <li>– summarize the information about some geographical features;</li> <li>– compare the geographical features of the UK and Ukraine.</li> </ul>
<b>3. Application</b>	<p style="text-align: center;"><i>Students will be able to:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– make a crossword based on geographical names;</li> <li>– take a collection of photographs to demonstrate some geographical objects of the UK;</li> <li>– construct a model to demonstrate geographical objects.</li> </ul>
<b>4. Analysis</b>	<p style="text-align: center;"><i>Students will be able to:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– design a questionnaire to gather information about the geographical features of the UK;</li> <li>– write a leaflet about geographical objects.</li> </ul>
<b>5. Evaluation</b>	<p style="text-align: center;"><i>Students will be able to:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– conduct a debate about the pluses and minuses of touring some region;</li> <li>– prepare a case to present their view about some geographical objects.</li> </ul>
<b>6. Creation</b>	<p style="text-align: center;"><i>Students will be able to:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– make a booklet of 5 landmarks and persuade others to visit them;</li> <li>– upload the booklet onto the University site.</li> </ul>

