

САРАТОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. Н. Г. ЧЕРНЫШЕВСКОГО

Е.Г.Евдокимова

А.Потапова

**Актуализация смыслообразования учащихся  
на уроках истории средствами технологии  
развития критического мышления (ТРКМ)**

Саратов  
2014

УДК 378.14-057.875

ББК 74.58

Б15

**Евдокимова Е.Г., Потапова А.В.**

Актуализация смыслообразования учащихся на уроках истории средствами технологии развития критического мышления (ТРКМ): Учеб.-метод. пособие для магистров профиля «Педагогическое образование» по программе «Методология исторического образования» и профиля «Психолого-педагогическое образование» по программе «Педагогическая инноватика и рискология». -Саратов, Изд-во Саратовского ун-та, 2014

Включение в сценарий учебного и воспитательного занятия заданий, направленных на осмысление учащимися учебного материала открывает перед педагогом дополнительные ресурсы как для организации личностно-значимого обучения, так и для собственного профессионального развития.

Для магистров профиля «Педагогическое образование», обучающихся по программе «Методология исторического образования» и профиля «Психолого-педагогическое образование» по программе «Педагогическая инноватика и рискология»; для начинающих учителей истории.

Рекомендовано к печати

Кафедра педагогики факультета психологии СГУ

Доцент кафедры правовой психологии и судебной экспертизы Саратовской государственной юридической академии, к.пс.н, А.Л.Южанинова

УДК 378.14-057.875

ББК 74.58

©Евдокимова Е.Г., Потапова А.В., 2014

©Саратовский государственный университет, 2014

## Оглавление

Введение

Тема 1. Педагогический контекст смыслообразования

Тема 2. Основные положения ТРКМ

Тема 3. Приемы ТРКМ, дополненные заданиями на актуализацию смыслообразования учащихся

Тема 4. Примерные задания для актуализации смыслообразования с ТРКМ на уроках истории

Тема 5 Диагностика смыслообразования учащихся на уроках истории

Заключение

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

*...Езжу, плаваю, летаю, все куда-то тороплюсь,  
книжки умные читаю, а умней не становлюсь.  
Может, поиски, метанья — не причина тосковать?  
Может, смысл существования в том, чтоб смысл его искать?*

*Е.А.Евтушенко*

## Введение

Среди сложных вопросов, стоящих перед исследователями, выделяют вопрос о преодолении отчуждения учащихся от ценностей и содержания образования, связанного с потерей его личностной значимости для участников. Отчуждение субъектов от смыслов и ценностей образования проявляется как у педагогов, так и учащихся. Например, деятельность педагогов в значительной мере ограничена рациональными формами учебного взаимодействия, что обедняет смысловую сферу образования.

Решение данного вопроса исследователи связывают с участием субъектов в создании интегрального образовательного контекста, освоением ценностных оснований окружающего мира; включающее интеграцию разных мировоззрений, сопоставление усилий образования и остального социума. Так же, предлагается подключение учащихся к образовательным практикам осмысления, освоения ценностных оснований окружающего мира. Данные практики предполагают интеграцию разных мировоззрений, сопоставление усилий образования и остального социума.

Преодоление отчуждения от образования может осуществляться на основе соблюдения внутренней духовной гармонии, равновесия личностных и общественных ценностей, признание долга и ответственности, а также обязательной вовлечённости в общие процессы конструктивной деятельности с целью активного решения актуальных проблем современности (Веретенников, 2007).

Нами преодоление отчуждения учащихся от образовательных ценностей связывается с вовлечением учащихся в осмысление предоставляемой информации, способов деятельности, совместном с педагогом оценивании результатов урока. Данные особенности деятельности учащихся мы предлагаем реализовать в процессе актуализации смысловой сферы учащихся, что может быть осуществлено с помощью технологии развития критического мышления (ТРКМ).

Особенно важно обращаться к актуализации смысловой сферы учащихся на уроке истории, поскольку именно здесь содержится высокий уровень сконцентрированных культурных смыслов жизни предыдущих поколений. Для разумного обращения к опыту предков, для того, чтобы уметь извлекать из него уроки, обрести собственную нравственную позицию, молодому поколению необходимо научиться осмыслению данного опыта.

В психологии выявлено, что такая позиция особенно прочна, когда она становится сознательной, т. е. когда появляются личностные ценности, рассматриваемые нами как осознанные общие смысловые образования.

Во-первых, это создание образа, эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличной, сегодняшней ситуации. «.. Не надо думать при этом, что будущее, о котором идет речь всегда локализовано где-то неопределенно впереди во времени. Когда мы говорим о смысловом поле сознания, следует иметь виду, что будущее присутствует здесь постоянно как необходимое условие, как механизм развития, в каждый данный момент опосредуя собой настоящее...

Во-вторых, важнейшая функция смысловых образований заключена в следующем: любая деятельность человека может оцениваться и регулироваться со стороны ее успешности в достижении тех или иных целей и со стороны ее нравственной оценки. Последняя не может быть произведена «изнутри» самой текущей деятельности, исходя из наличных актуальных мотивов и потребностей.

Нравственные оценки и регуляция необходимо подразумевают иную, внеситуативную опору, особый, относительно самостоятельный психологический план, прямо не захваченный непосредственным ходом событий. ...Например, честность как смысловое образование — это не правило или свод правил, не конкретный мотив или совокупность мотивов, а определенный общий принцип **соотнесения мотивов, целей и средств жизни, в том или ином виде реализуемый в каждой новой конкретной ситуации.**

В конкретной учебной ситуации это соотношение будет проявляться в виде *анализа и выбора, предпочтения определенных способов действия и отказ от других*, порой *цели* урока или внеклассного занятия будут *трансформироваться* учащимися, дополняться собственными *инициативами* или произойдет перенаправление деятельности, вплоть до ее прекращения, и проч.

...Смысловой уровень регуляции не предписывает готовых рецептов поступкам, но дает общие принципы, которые в разных ситуациях могут быть реализованы разными внешними (но едиными по внутренней сути) действиями. Лишь на основе этих принципов впервые появляется возможность оценки и регуляции деятельности не с ее целесообразной, прагматической стороны — успешности или неуспешности течения, полноты достигнутых результатов и т. п., а со стороны нравственной, смысловой, т. е. со стороны того, насколько правомерны с точки зрения этих принципов реально сложившиеся в данной деятельности отношения между мотивами и целями, целями и средствами их достижения [1, С. 58-59, 89-109.]

В исследовательской проблематике понимание перестает ограничиваться рамками познавательных аспектов, обнаруживается его связь с вопросами личностного роста, самоопределения, особенно актуальных в современном образовании, в настоящей социокультурной ситуации.

Учитель при актуализации смысловой сферы учащихся сталкивается со следующими противоречиями:- между многообразием технологий, направленных на развитие смысловой сферы учащихся, и их «оптимальностью», когда один прием позволяет решать вместо одной ряд задач;

- между имеющимися технологиями и отсутствием ее методического оснащения, например, для преподавания истории в старших классах.

Данное положение ориентирует на поиск «интегрирующей» технологии, включающей разнообразные приемы актуализации смысловой сферы и открытой для творческого преобразования самим педагогом. В данной работе представлена технология развития критического мышления (ТРКМ), которая «настроена» на решение задач актуализации смыслообразования учащихся на уроках истории, основываясь на авторских заданиях.

Данная технология легла в основу преподавания учебного предмета «История» на протяжении 2010-2014 года, на основании чего получены значимые результаты как в виде повышения успеваемости учащихся по предмету, так и в виде появления у них личностной заинтересованности.

### **Тема 1. Педагогический контекст смыслообразования**

Одним из оснований работы со смысловой сферой учащихся стал тезис А.Н. Леонтьева и его школы - знания, наполненные личностным смыслом, преодолевают ту разобщенность, которая зачастую существует между изучаемым и постигнутым. Именно наполненность знаний личностным смыслом позволяет сделать их стимулами развития личностной сферы в целом. Создается предпосылка для активизации самопознания и самопонимания человека, что закономерно приводит его к его всестороннему развитию.

Понимание при этом приобретает особую значимость в плане упорядочивания смысловой неопределенности, выступающей основанием личностного самоопределения и регулятором личностного роста человека. Моделью обучения, обеспечивающей смыслообразование, выступает такая модель, первоначалом которого выступает жизненный мир ребенка, включающий уже имеющийся у него смысловой опыт, последовательно обогащающийся не за счет поглощения смыслов культуры, а за счет созидания новых смыслов в процессе творческой деятельности учащихся

Субъективный опыт учащихся, замкнувшись на объективных значениях или объективированных смыслах, характеризуется смысловым

приращением, динамика которого и может быть названа смыслообразованием.

Подобных же взглядов придерживался и К. Роджерс, говоря о сущности гуманизации образовательного процесса и выведении его на уровень соответствия ценностям демократического общества. Необходимость реализации учебного процесса на личностно-смысловом уровне, ориентация на «пристрастность», интересы и увлечения каждого конкретного ребенка, возможность познать то, что непосредственно раскрывает внешний мир через внутреннюю индивидуальную сущность познающего - и есть, по К. Роджерсу, «подлинное учение» [14].

Рассмотрим, какие условия необходимо обеспечить для актуализации смыслообразования учащихся в педагогическом процессе.

1. В качестве одного из факторов смыслообразования исследователи обращаются к **контексту** встречаются упоминания о самых разных видах контекста: цивилизационный, исторический, экзистенциальный, культурологический, социальный, личностный, межличностный, образный, педагогический, дидактический, ситуативный, диалогический, эмоциональный как среда, окружающая человека и определяющая своеобразие поведения и личностных проявлений субъекта деятельности.

Переход на личностно-смысловую парадигму образования создает реальные условия для реализации учебного процесса как группового смыслообразующего контекста. В педагогической психологии термин «контекст» используется довольно широко. Л.С.Выготский объяснял понятие «контекст» как соотношение смысла и значения: слово приобретает смысл в контексте абзаца, абзац – в контексте книги, книга – в контексте всего творчества автора[2].

На современном этапе развития науки понятие «контекст» все больше выходит за рамки традиционно лингвистической трактовки, откуда заимствован соответствующий термин. Соответственно выделяются внутренний и внешний контексты. Внутренний контекст – это система уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта. Внешний контекст – система предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действия и поступка личности.

Учебный смыслообразующий контекст понимается как система направленной трансляции смысла, с помощью которой учитель инициирует смыслообразование учащихся и, таким образом, развивает их смысловую сферу (стимулируя личностное развитие в целом) и выводит знание на уровень жизненных и профессиональных ценностей. Например, в курсе Новой истории можно привлечь информацию, связанную с созданием США,

при аналитической работе с фрагментом Декларации независимости США от 4 июля 1776 г., учитель задает вопросы, связанные с общественно-политическими и философскими учениями XVIII в., изученными ранее. Тем самым учитель побуждает ученика образовать логическую нить новой информации и исторического контекста, объединить знания общим смыслом.

**2. Возможность принятия решений** **Возможность принятия решений** учащимися для решения задачи урока. Принятие решений человеком всегда сопряжено с его мыслительной деятельностью, а также с представлениями об **ответственности** за собственные решения. Это касается всех сфер принятия решений: познавательной (например, какую аргументацию представить, какой вопрос задать), эмоциональной (например, как отнестись к происходящему), поведенческой (как отреагировать на происходящее). Учитель, который ориентирует учащихся на многообразие самовыражения учащихся на уроке, создает условия для актуализации их смысловой сферы.

Принятие решений тесно связано с пониманием того, что может быть сделано в данной ситуации. В данном случае важную роль играет так называемая *смысловая ориентировка* (П.Я.Гальперин). Важны не сами по себе знания, а ориентировка с их помощью в определенной области, которая задает определенный тип отношения к миру вообще, человека, участвующего в истории.

Смысловая ориентировка предваряет нахождение и выявление проблем как лично значимых, связывает их решение или значимость самой ситуации решения с ценностно-смысловым основанием человека. Осуществление учащимися ценностно-смысловой ориентировки на уроке взаимосвязана с его предметно-познавательным освоением, органически включена в него и составляет ее внутренний смысл, мотивационно-побудительную основу.

При этом в задачу педагога входит не столько налаживание информационного обмена между учениками, сколько создание и поддержание атмосферы заинтересованного общения. Чрезвычайно важно развивать желание и умение учащихся слушать и слышать другую точку зрения, понимать, что и она имеет право на существование. Педагог направляет внимание учащихся на сходные моменты в рассуждениях, помогает осмыслить возникающее чувство общности, «значимого переживания» для группы.

**3. Смысловое разнообразие учебного материала.** Учесть смысловые пристрастия всех учащихся, кому предстоит освоение программного материала, едва ли возможно, однако возможно предусмотреть их характерные предпочтения на уроке истории.



В содержании, характеризуемого разнообразием смыслов и смысловых оттенков, имеется вероятность того, что субъективный опыт конкретно ребенка «откликнется» на что-нибудь в окружающем его смысловом множестве, соединится и отреагирует на него. Субъективный опыт в виде пред-мнений, переживаний, представлений, таким образом, связывает наличную ситуацию и предыдущую историю человека, способствует поддержанию целостности внутреннего мира человека[5, С.17].

Насыщение смыслами программного материала может происходить как по пути наполнения культурными смыслами (обращение к источникам, хроникам, художественным произведениям, летописям и проч., что задает смыслообразующий контекст), так и по пути усиления персональной составляющей.

Персонализация учебного предмета предполагает включение тех текстов учащихся, которые созвучны их размышлениям, переживаниям (в данном случае педагог задает саму возможность смыслообразования, в таком случае контекст привносится или создается учащимися в процессе обсуждения).

**4.Решение задачи на смысл**, когда смысловой след, оставшийся от предшествующего опыта принятия ценностей, из потенциальной формы переходит в актуализированную, сознаваемую и вербализуемую. На уроках учитель предлагает задания, при выполнении которых учащиеся могут опираться на предыдущий опыт анализа событий, построения схем, сопоставления фактов.

**5.Фасилитация в работе педагога**, обеспечивающий смысловое взаимодействие. В данном случае содержание учебного процесса начинает восприниматься как личностная ценность, имеющая личностный смысл, и может быть рассмотрена как смысловая коммуникация, как «преодоление глухоты к чужой экзистенции» (К. Ясперс).

Педагог чутко реагирует на стремление учащихся найти связь изучаемых явлений между собой и с собственными представлениями. В данном случае важна не столько информационная сторона взаимодействия (что именно следует сказать педагогу в ответ на выступление или действия учеников), сколько ее эмоциональная составляющая (как сказать, как обеспечить обратную связь).

**6. Поддержка инициатив учащихся.** Учитель актуализирует смыслообразование учащихся тем, что направляет внимание учеников на выстраивание связи между культурными смыслами предмета истории и личностными смыслами. Данная связь возникает в виде их инициатив, связанных с новыми направлениями обсуждения или форм активности. Например, в нашей работе после того, как старшеклассники приняли участие в открытом заседании исторического клуба по теме : "Россия: между Западом и Востоком", они сами инициировали на уроке проведение дискуссии с

элементами защиты мини-проектов "Спор западника и славянофила". Постановка вопроса вызвала бурные дискуссии о самобытности Русского мира.

**7. Выбор.** Учащиеся на уроках истории могут не только осваивать предложенные учителем моральные выборы (альтернатив поступков, хода событий и проч.), но и задуматься о том, каков мог быть их собственный путь в данной ситуации, что им могло бы быть ближе как личности и гражданину.

Для решения этого вопроса можно предложить задания, которые имеют морально- ценностную окраску, обращены к внутренним ценностям учащихся. Кроме того, совершение выбора -не операции, не способы действия, ведущие к одной цели, а разные жизненные отношения, «отдельные деятельности» (в терминологии А.Н. Леонтьева). Человек при этом является активным действием субъекта, а не пассивным наблюдателем. «Человек выбирает не один из двух предметов или даже мотивов. Он выбирает себя. Выбор изменяет его личность. Парадоксально выражаясь, не столько личность делает выбор, сколько выбор делает личность, формирует ее». [2, С.298]

В практике школьного образования **актуализация смысловой сферы** учащихся реализуется **через установление учащимися связи между целью учебной деятельности, а также содержанием образования, способами действия и мотивами.** Данные задачи решаются в следующих учебных действиях: проектная деятельность, подведение итогов урока, творческие задания, самооценка события, собственной деятельности. фиксация собственных достижений, значимость познавательных интересов учащихся, проявление инициатив, предпочтений в занятиях, выстраивание гипотез, формулирование вопросов, подведение итогов работы; прояснение самоотношения к роли участника задания (дискуссии. проекта) .

Базовым положением для построения нашей технологии имеет знание о том, что наделение личностным смыслом совершается через такие операции, как оценивание, означивание, осмысливание, рефлексия. Осуществление учащимися ценностно-смысловой ориентировки на уроке истории взаимосвязана с его предметно-познавательным освоением, органически включена в него и составляет ее внутренний смысл, мотивационно-побудительную, смысловую основу.

## 2. Основные положения технологии развития критического мышления (ТРКМ).

Теория развития критического мышления предполагает развитие таких качеств как аналитические способности, умение аргументировано отстаивать свою позицию, выстраивать причинно-следственные связи, оценивать различные точки зрения, умение задавать вопросы и пр. Данные способности необходимо развивать на уроках истории, особенно в старших классах.

Критическое мышление — это способность ставить новые, полные смысла вопросы; вырабатывать разнообразные, подкрепляющие аргументы; принимать независимые продуманные решения .

Д. Халперн определяет критическое мышление как когнитивные навыки и стратегии, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата.[16 ]. Кроме того, под критическим мышлением понимают совокупность качеств и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры ученика и преподавателя ( М.В.Кларин, С.И.Заир-Бек, И.О.Загашев, И.В.Муштавинская, К.Мередит, Д.Стил, Ч.Темпл, С.Уолтер и др.) [4,5,6,7,8,9].

Загашев И.О. рассматривает следующие особенности учащихся, обладающих критическим мышлением: « Школьник, умеющий критически мыслить, владеет разнообразными способами интерпретации и оценки информационного сообщения, способен выделять в тексте противоречия и типы присутствующих в нем структур, аргументировать свою точку зрения, опираясь не только на логику (что уже немаловажно), но и на представления собеседника. Такой ученик чувствует уверенность в работе с различными типами информации, может эффективно использовать самые разнообразные ресурсы. На уровне ценностей, критически мыслящий учащийся умеет эффективно взаимодействовать с информационными пространствами, принципиально принимая многополярность окружающего мира, возможность сосуществования разнообразных точек зрения в рамках общечеловеческих ценностей» [5].

Какие цели и задачи ставит данная технология?

1) Формирование нового стиля мышления, для которого характерны открытость, гибкость, осознание внутренней многозначности позиции и точек зрения, альтернативности принимаемых решений.

2) Развитие таких базовых качеств личности, как критическое мышление, коммуникативность, креативность, мобильность, самостоятельность, толерантность, ответственность за собственный выбор и результаты своей деятельности.

3) Развитие аналитического, критического мышления.

Данная задача включает следующие аспекты: - научить школьников выделять причинно-следственные связи;

-рассматривать новые идеи и знания в контексте уже имеющихся;

-отвергать ненужную или неверную информацию;

-понимать, как различные части информации связаны между собой;

-выделять ошибки в рассуждениях; -избегать категоричности в утверждениях;

- отделять главное от существенного в тексте или в речи и уметь акцентировать на первом.

4) Формирование культуры чтения, включающей в себя умение ориентироваться в источниках информации, пользоваться разными стратегиями чтения, адекватно понимать прочитанное, сортировать информацию с точки зрения ее важности, «отсеивать» второстепенную, критически оценивать новые знания, делать выводы и обобщения.

5) Стимулирование самостоятельной поисковой творческой деятельности.

Каким образом происходит организация учебного процесса? Главная роль отводится работе **с текстом и по поводу текста**. Для этого разработаны задания на основе чтения, анализа, трансформации, интерпретации; учащимся на основе прочитанного предлагается обосновать в дискуссии собственную точку зрения, создать собственное произведение.

При этом в задачу педагога входит не столько налаживание обмена сообщениями между учениками, сколько создание и поддержание атмосферы заинтересованного общения. Чрезвычайно важно умение слушать и слышать другую точку зрения, понимать, что и она имеет право на существование. Для более наглядного обоснования собственных мыслей учащиеся осваивают графические способы отображения информации-модели, рисунки, схемы и т.п.

Перед педагогом зачастую возникает необходимость обращения к технологии, которая бы могла объединить несколько задач одновременно, например, развитие определенных учебных действий, и их диагностику. В данном случае нами были поставлены задачи вовлечения учащихся в осмысленное изучение программного материала по истории. Данная задача созвучна необходимости развития личностных УУД, в частности, смыслообразования.

В настоящее время теоретических и прикладных разработок для актуализации смыслообразования учащихся и его диагностики в процессе занятия не достаточно. Для решения поставленной задачи мы обратились к возможностям технологии развития критического мышления (ТРКМ), одним из элементов которой выступают задания на осмысление информации.

Однако имеющиеся задания в ТРКМ, на наш взгляд, недостаточно полно реализуют возможности учебного предмета, в частности, возможности персонализации содержания и включения интерактивных моментов.

Предлагаем авторские задания, в которых использованы возможности ТРКМ для смыслообразования учащихся на уроках истории.

1. Учитель направляет учащихся на определение собственной позиции к фактам, событиям.

2. Предоставляется возможность выбора информации из предложенной и на основе собственного поиска, выбора способа действия,

3. Задания, где анализ информации является один из этапов работы.

4. Задания, где необходимо обращение к контексту.

5. Задания, где содержится амбивалентность ценностей в заданиях, например, поступок можно рассмотреть и как добро и как зло, какие вопросы у педагога

6. Задания, ориентированные на развитие эмпатийности (через отношение к поступкам героев ситуации, через обоснование данного отношения)

7. Задания на основе приема продолжения (например, продолжения учащимися прерванного сообщения педагога, на основе предложения ими собственных способов действия; на основе предвосхищения результата); на основе определения отношения к содержанию и к своим действиям, к участию в занятии

8. Задания по составлению приглашения участия в подобной деятельности для далекого друга, не имеющего представления о ней; заинтересовать его.

9. Задания на основе рефлексии: 9.1. процесса работы, 9.2. способов действия, 9.3. содержания материала (что узнал), 9.4. собственных продвижений (что у тебя самого изменилось (мнение, отношение, перспективы жизни). Создать свой образ данной деятельности.

В тексте данные задания будут выделены символом **СМ\***

Рассмотрим основные положения ТКРМ

Для того, чтобы данная технология выполняла поставленные задачи, учителю необходимо:

1. Изучить необходимую литературу по данной технологии.

2. Выделить определенные элементы курса истории, где оптимально применение данной технологии.

3. Проектировать и апробировать уроки истории с использованием данной технологии.

Предлагаем технологическую карту урока по технологии развития критического мышления.

В данной технологии выделяют три основных этапа.

**Первый этап работы - стадия вызова** предполагает пробуждение имеющихся знаний, интереса к полученной информации, актуализация жизненного опыта. Другими словами «создание мотива к обучению». На этой стадии у ребёнка возникают собственные цели и мотивы для изучения нового.

**Второй этап - осмысление содержания** (получение новой информации). Учитель может предложить кроме текста учебника альтернативные источники информации. А школьники со временем начинают более вдумчиво читать, слушать, задавать разнообразные вопросы. Задачи стадии реализации смысла: - помочь активно воспринимать изучаемый материал, - помочь соотнести старые знания с новыми.

**Третья стадия - стадия рефлексии** необходима не только для того, чтобы учитель проверил память своих учеников, но и для того, чтобы они сами смогли проанализировать, удалось ли им достичь поставленных целей и решить возникшие вопросы. Задачи стадии рефлексии: - помочь обучающимся самостоятельно обобщить изученный материал, - помочь самостоятельно определить направления в дальнейшем изучении материала. «По своей сути рефлексия представляет собой обращённость познания человека на самого себя, на свой внутренний мир, своё психологическое состояние. Именно во время рефлексии мы можем сомневаться, делать выводы, осознавать новое»[6]. На разных стадиях используются приёмы и методы, о которых и пойдёт в дальнейшем речь.

СТАДИЯ (ФАЗА)	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ (задачи данной фазы)	ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ	ВОЗМОЖНЫЕ ПРИЕМЫ И МЕТОДЫ
СТАДИЯ ВЫЗОВА	Вызов уже имеющихся знаний по изучаемому вопросу,	Ученик вспоминает, что ему известно по изучаемому	Составление списка известной информации, рассказ -

	активизация учащихся, мотивация для дальнейшей работы.	вопросу, задает вопросы, на которые хотел бы получить ответ.	предположение по ключевым словам; систематизация материала (графическая): кластеры, таблицы; верные и неверные утверждения; перепутанные логические цепочки и т.д.
Информация, полученная на первой стадии, выслушивается, записывается, обсуждается, работа ведется индивидуально – парами – группами.			
СТАДИЯ ОСМЫСЛЕНИЯ	Сохранение интереса к теме при непосредственной работе с новой информацией, постепенное продвижение от знания «старого» к «новому»	Ученик читает текст, используя предложенные учителем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведет записи по мере осмысления новой информации	Ученик читает текст, используя предложенные учителем активные методы чтения, делает пометки на полях или ведет записи по мере осмысления новой информации
Непосредственный контакт с новой информацией (текст, фильм, лекция, материал параграфа), работа ведется индивидуально - парами-группами.			
СТАДИЯ РЕФЛЕКСИИ	Вернуть учащихся к первоначальному записям-предположениям, внести изменения, дополнения, дать	Учащиеся соотносят «новую» информацию со «старой», используя знания, полученные на стадии осмысления	– Заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками

	<p>творческие, исследовательские или практические задания на основе изученной информации.</p> <p>Самоанализ.</p>		<p>информации;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям;</li> <li>– ответы на поставленные вопросы;</li> <li>– организация устных и письменных круглых столов;</li> <li>– организация различных видов дискуссий;</li> <li>– написание творческих работ: пятистишия-синквейны, эссе ;</li> <li>– исследования по отдельным вопросам темы и т.д.</li> </ul>
<p>Творческая переработка, анализ, интерпретация изученной информации, работа ведется индивидуально – в парах – группах</p>			

В процессе работы по данной технологии, нами апробированы алгоритмы – отправные этапы развития критического мышления:

1. Необходимо определить целевую установку данной познавательной деятельности? Ученик должен обозначить, чего в конечном итоге он хочет получить, определить способы, средства и пути достижения цели.

2. Определить что уже известно, первичные знания о предмете исследования. Это отправной пункт направленного или критического мышления. Наметить главные источники нахождения недостающей информации.



3. Что делать? Какие навыки мышления позволяют достичь поставленной цели? Знание того, как добраться от начальной до конечной точки маршрута, — движущая сила критического мышления. Здесь как раз и предполагается использование сформированных ранее интеллектуальных умений.

4. Сравнить полученный результат с желаемым продуктом. Достигнута ли поставленная цель? Точность при выполнении заданий является решающим фактором успеха. Имеет ли смысл принятое решение? Для чего?

Предложенные материалы могут быть использованы на уроках истории, как в рамках программы, так и во внеклассных мероприятиях. Некоторые приемы можно использовать при изучении обзорных тем, другие с высокой степенью результативности при работе с историческими документами, нормативно-правовой документацией, статистическими данными и т. д.

Так же эту технологию рекомендуем применять и на уроках обобщения, при конспектировании лекций. На таких уроках используется карта деятельности ученика, которая позволяет проследить продвижение ребенка в этой теме, а так же включает всех в деятельность.

#### Действия учителя и учащихся на уроках истории с применением ТРКМ

(в классах основной и старшей школы)

Этапы	Действия преподавателя	Действия учащихся
Этап "Вызов" (актуализация субъектного опыта)	1. Нарисуйте в тетрадях познавательный объект так, как вы его себе представляете.	1. Каждый в тетради рисует познавательный объект так, как его себе представляет.
	2. Посмотрите на свой рисунок и вспомните все, что вы знаете о познавательном объекте.	2. Вспоминают все, что связано с рассматриваемым познавательным объектом.
	3. В тетради нарисуйте таблицу ("маркировочную таблицу") с тремя одинаковыми колонками. Рисует на доске таблицу.	3. Рисуют маркировочную таблицу
	4. В левой колонке таблицы	4. Записывают в

	запишите все, что вы знаете о познавательном объекте.	левую колонку все то, что вспомнили о познавательном объекте.
	5. Обменяйтесь своими мнениями в паре.	5. Обмениваются друг с другом своими знаниями.
	6. Давайте обсудим то, что у нас получилось (что же мы знаем о познавательном объекте?). Записывает на доске в левой колонке таблицы все, что говорят учащиеся. Первая колонка таблицы маркируется словом “Знаю”.	6. Каждый по очереди информирует класс о том, что он знает о рассматриваемом объекте. Левая колонка таблицы маркируется словом “Знаю”. Дополняют записи в левой колонке таблицы.
Этап "Осмысление"	1. Предлагает учащимся классифицировать записанные на доске знания по каким-либо основаниям.	1. Предлагают основания для классификации полученных об объекте сведений.
	2. На доске оформляется структурно-логическая схема (в соответствии с проведенной классификацией).	2. Записывают структурно-логическую схему, обсуждая вопрос распределения по предложенным основаниям полученных на предыдущем этапе сведений.
Этап "Чтение пометками"	1. Предлагает каждому ученику текст.	1. Получают распечатку текста
	2. Дает задание учащимся: читаем и делаем в тексте пометки (не более 10 минут). Пометки: “√” - “знаю”; “-” - “противоречит моим первоначальным представлениям”; “?” - “хочу узнать”; “+” - “это для меня новое”.	2. Читают текст и на полях делают предложенные учителем пометки.
	3. Предлагает учащимся	3. Самостоятельно

	продолжить работу с маркировочной таблицей индивидуально. Маркирует две оставшиеся колонки таблицы: “Хочу узнать” и “Узнал новое”.	в тетрадях заполняют маркировочную таблицу в соответствии со сделанными в тексте пометками.
	4. Предлагает учащимся обсудить данные, записанные во второй колонке в ходе самостоятельной работы. Заполняет вместе с учащимися вторую колонку таблицы “Узнал новое”.	4. Участвуют в обсуждении
	5. Предлагает учащимся обсудить данные, записанные ими самостоятельно в третью колонку таблицы “Хочу узнать”. Заполняет в ходе обсуждения вторую колонку таблицы на доске.	5. Участвуют в обсуждении.
	6. Задает по ходу обсуждения вопросы учащимся: “Как вы думаете, из каких источников мы можем об этом узнать?”, “У кого есть энциклопедии?” и др.	6. Отвечают на вопросы учителя. Предлагают свои варианты.
	7. Дает установку на домашнее задание: “К следующему уроку необходимо ответить на возникшие вопросы по поводу новой информации. Если возникнут затруднения, попробуем разобраться вместе”.	7. Выбирают тему для сообщения в соответствии возникшими вопросами. Записывают домашнее задание.
Этап "Рефлексия"	Предлагает учащимся разные способы инициирования рефлексии учащихся.	Проводят рефлексию
Этап "Домашнее задание"	Предлагает домашнее задание: напишите сказку (эссе и т.п.) (по выбору); составьте структурно-логическую схему с учетом новых знаний (по выбору учащихся).	Выбирают домашнее задание.

*Вопросы для самостоятельной работы и последующего обсуждения по теме.*

1. Ознакомьтесь с содержанием ТКРМ и обсудите в группе ее эвристические возможности.

2. Что именно из работы на основе предложенных заданий, по Вашему мнению, может служить для актуализации смыслообразования учащихся?

### **Тема 3. Приемы ТКРМ, дополненные заданиями на актуализацию смыслообразования учащихся**

#### **1. Таблица «Верные - неверные утверждения»**

Как организовать работу в режиме технологии, если в опыте учащихся информации по изучаемой теме нет?

Работа с этим приемом может быть оформлена в таблицу «Верные - неверные утверждения»

Утверждения	До	После
	чтения текста	

До прочтения текста учащиеся устанавливают, верны ли данные утверждения. Если ученик согласен с предложенным утверждением, он ставит в графе «До чтения текста» знак «+», если не согласен - «-».

После знакомства с основной информацией (текст параграфа, лекция по данной теме) возвращаемся к данным утверждениям и просим учащихся оценить их достоверность, используя полученную на уроке информацию, и заполнить графу таблицы «После чтения текста». Можно расширить задание на стадии рефлексии, попросив учащихся дополнить список утверждений, которые могли бы стать основой таблицы, если бы учителями были они сами. Таким образом, мы вернем учащихся к тексту, сделав его чтение более внимательным, и усилим рефлексивные умения учащихся.

Таблица «Верные - неверные утверждения» - универсальный прием технологии развития критического мышления, позволяющий работать с любыми видами текста.

**\*Приемы СМ 1.**

1. Учащимся дана возможность выбора информации при чтении текста
2. Учитель предлагает прерванную информацию, ученик восстанавливает ее и делает собственное итоговое заключение (при рефлексии – сверка итогов, представленных учителем и итогов учеников).
3. Подведение итогов заполнения таблицы с ответом на вопрос : что узнал?

### **Кластеры**

**Т.Р.К.М.** : Наиболее известным приемом технологии можно назвать прием «Кластеры» .

Прием заключается в выделении смысловых единиц текста и графическом оформлении их в определенном порядке в виде «грозди». «Грозди» (кластеры) могут стать как ведущим приемом на стадиях вызова и рефлексии, так и стратегией урока в целом. Делая какие-то записи, зарисовки для памяти, мы часто интуитивно распределяем их особым образом, komponуем по категориям. «Грозди» - графический прием систематизации материала. Наши мысли уже не громоздятся, а «гроздятся», то есть располагаются в определенном порядке.

Правила очень простые. Рисуем модель Солнечной системы: звезду, планеты и их спутники. Звезда в центре - это наша тема, вокруг нее планеты - крупные смысловые единицы, соединяем их прямой линией со звездой; у каждой планеты есть спутники, у них - свои спутники. Система кластеров охватывает большее количество информации, чем вы получаете при обычной письменной работе.

Этот прием может быть применен на стадии вызова, когда мы до знакомства с основным источником (текстом) систематизируем информацию в виде вопросов или заголовков смысловых блоков. Таким образом, учащиеся выходят на собственное целеполагание, на выбор направлений изучения темы. Мы распределяем эти заголовки смысловых блоков вокруг основной темы.

«Вызов» состоялся, учащиеся самостоятельно или с помощью учителя определили основные направления изучения темы. Теперь на смысловой стадии они начнут поиск запрошенной информации.

Можно усилить стадию вызова. Выбрав направления изучения темы, попросить обсудить в группах и сделать предположения. Информация записывается. Чтобы разрешить противоречия, которые неизбежно возникнут в ходе записи предположений, и ответить на все вопросы, возникшие при систематизации, подтвердить или опровергнуть наши предположения, расширить знания по данной теме или тексту.

Продолжается работа с данным приемом и на стадии осмысления, по ходу работы с текстом вносятся исправления и дополнения в «грозди».

Большой потенциал имеет этот прием на стадии рефлексии: это исправление неверных предположений в «предварительных кластерах», заполнение их на основе новой информации, установление причинно-следственных связей между отдельными смысловыми блоками (работа может вестись индивидуально, в группах, по всей теме или по отдельным смысловым блокам). Очень важным моментом является презентация новых кластеров. Можно дать дополнительное задание - установить причинно-следственные связи между «гроздьями». Заданием может стать и укрупнение одной или нескольких «гроздей», выделение новых. На стадии рефлексии работа с кластерами завершится. Учитель может усилить эту фазу, предоставив учащимся возможность продолжить исследование по теме или выполнить творческое задание.

Графические, визуальные методы в технологии развития критического мышления не только помогают систематизировать материал, структурировать его до, во время и после изучения новой информации, эти приемы делают зримыми процессы мышления, наглядно демонстрируют, как изменилось, обогатилось наше знание об изучаемом предмете.

**\*Приемы СМ 2.** Кластер предоставляет учащимся возможность выбора информации и выбор способа действия.

2. Для составления кластера необходим анализ и дальнейшее планирование действий, где анализ информации является одним из основных этапов подготовки задания.

3. Составление кластера предполагает обращение к контексту (возможно обращение к высказываниям известных личностей или тех людей, мнением которых ученик дорожит и пр.).

### **3. Таблица «толстых» и «тонких» вопросов**

Т.Р.К.М.: Большое значение в технологии развития критического мышления отводится приемам, формирующим умение работать с вопросами. В то время как традиционное преподавание строится на готовых ответах, которые преподносятся ученикам, ТРКМ ориентирована на создание учениками собственных вопросов. Тем самым активизируется мыслительная сфера учащихся.

Учащихся необходимо обращать к их собственной интеллектуальной энергии. Мысль остается живой только при условии, что ответы стимулируют дальнейшие вопросы. Только ученики, которые задают вопросы, по-настоящему думают и стремятся к знаниям. Уровень вопросов определяет уровень нашего мышления.

Начнем с простых приемов. Таблица «толстых» и «тонких» вопросов может быть использована на любой из трех фаз урока. Если мы пользуемся этим приемом на стадии вызова, то это вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. На стадии осмысления это

способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания, при размышлении — демонстрация понимания пройденного

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Кто... ? Что... ? Когда... ? Может... ?	Дайте три объяснения, почему... Объясните, почему... Почему вы думаете ... ?
«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Будет... ? Могли... ? Как звать... ? Было ли... ? Согласны ли вы ... ? Верно ли... ?	Почему вы считаете ... ? В чем различие ... ? Предположите, что будет, если ... Что, если... ?

По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа. В правую колонку — вопросы, требующие подробного, развернутого ответа.

**\*Приемы СМ 3.** 1. Данное задание предполагает возможность выбора информации и выбора способа действия.

2. Задание основано на анализе первичной информации, которая является одним из этапов выполнения задания.

3. При самостоятельной подготовке задания, формирование вопросов могут быть основаны на высказываниях знакомых или известных личностей или тех людей, чьим именем дорожит ученик.

#### **4.Игра «Верите ли вы?»**

***Т.Р.К.М. может продолжить следующая игра.***

Учитель записывает на доске ряд вопросов и просит учащихся (индивидуально или в группах) попробовать на них ответить, аргументируя свои предположения.

Например: Верите ли вы, что...:

После того, как прозвучат ответы на данные вопросы, учащимся предлагается прочитать текст параграфа, найти подтверждения своим предположениям и ответы на вопросы.

**\*Приемы СМ 4.** Вопросы учитель формирует из тех, что предложены самими учениками на основе выбора информации и собственного поиска.

### 5.«Бортовые журналы»

Т.Р.К.М. : В «Бортовые журналы» учащиеся записывают свои размышления до начала изучения темы и после знакомства с материалом.

«Бортовой журнал» можно оформить, например, как указано в таблице :

Что мне известно по данной теме?/ Предположения	Что нового я узнал из текста? / Новая информация

При чтении, во время пауз и остановок, учащиеся заполняют правую графу «бортового журнала», связывая полученную информацию со своим видением мира, со своим личным опытом.

«Бортовой журнал» - основной прием стратегии *эффективная лекция*. Материал лекции делится на смысловые единицы, передача каждой из них строится в технологическом цикле «вызов-осмысление содержания-рефлексия».

Стадия вызова по каждой смысловой единице осуществляется уже известными методами: список известной информации, ее систематизация, ответы на вопросы преподавателя, ключевые слова и т. д. Информация, полученная на стадии вызова, обсуждается в парах и заносится в левую часть «бортового журнала».

На смысловой стадии работа может быть организована так: один из членов пары работает со списком в графе «предположения», ставит знаки «+» и «-», в зависимости от правильности предположений; второй записывает только новую информацию. Учащиеся работают индивидуально.

На стадии рефлексии (размышления) идет предварительное подведение итогов: сопоставление двух частей «бортового журнала», суммирование информации, ее запись и подготовка к обсуждению в классе. Организация записей может носить индивидуальный характер, то есть каждый член пары ведет записи в обеих частях таблицы самостоятельно, результаты работы обсуждаются в паре.

Затем следует новый цикл работы со следующей частью текста.

Очень важной является итоговая рефлексия или окончательное подведение итогов, которое может стать выходом на новое задание: исследование, эссе и т. д.

**\*Приемы СМ 5.** Задания на основе рефлексии:

1. процесса работы
2. способов действия



3. содержания материала (что узнал)

4. собственных продвижений (что изменилось во мнении, отношении )

## 6. ИНСЕРТ

I	–				interactive
N–noting	самоактивизирующая	«V»	-	уже	знал
S–system	системная	разметка	«+»	-	новое
E–effective	для эффективного	«-»	-	думал	иначе
R–reading and T – thinking	чтения и размышления	«?»	-	не понял, есть вопросы	

**Т.Р.К.М.:** Во время чтения текста необходимо попросить учащихся делать на полях пометки, а после прочтения текста заполнить таблицу, где значки станут заголовками граф таблицы. В таблицу кратко заносятся сведения из текста.

Для формирования навыков работы с источниками мы используем приём ПОПС (Позиция, Обоснование, Подтверждение, Следствие), особенно актуален данный прием для старших классов (работа с документами при подготовке к ЕГЭ). Этот приём помогает высказывать аргументированную точку зрения, как автора документа, так и самого ученика. Предлагается прочитать документ, выделить основную мысль, начиная её словами «Я считаю, что...». Далее следует обоснование: « Потому что...». Подтверждается эта мысль словами из текста: «Я могу это подтвердить...». Затем делается вывод: «Следовательно...». Вывод не должен противоречить первому высказыванию, но может его в чём-то повторить.

**\*Приемы СМ 6.** Проводится анализ ответов или только S,E,R/

## 7.Синквейн

**Т.Р.К.М. :**Самым популярным приемом, применяемым на стадии рефлексии, стал синквейн (пятистишие) Синквейн -стихотворение, представляющее собой синтез информации в лаконичной форме, что позволяет описывать суть понятия или осуществлять рефлексию на основе полученных знаний.

Правилами написания этого стихотворения является определенное количество слов в строке и назначение каждой строки:

1-я строка - название стихотворения, тема (обычно существительное);

2-я строка - описание темы (два прилагательных);

3-я строка - действие (обычно три глагола, относящихся к теме);

4-я строка - чувство (фраза из четырех слов, выражающих отношение автора к теме);

5-я строка - повторение сути, синоним первой строки (обычно существительное).

Учащиеся учатся писать подобные стихотворения в парах, напоминая друг другу правила написания, подбирая лексику. Затем синквейн пишется индивидуально. Целью написания подобного стихотворения может быть отработка понятий, рефлексивная оценка пройденного.

Синквейн способствует организации итогового повторения, резюмированию полученной информации, оцениванию понятийного багажа учащихся, позволяет научиться излагать сложные чувства и представления в краткой форме.

#### **\*Приемы СМ 7.**

1. Педагог предоставляет учащимся возможность определения собственной позиции ученика к фактам.

2. Данное задание дает возможность выбора информации, выбора способа действия.

#### **8. Прием «Общее - уникальное»**

**Т.Р.К.М.:** Это прием, который способствует развитию важного метапредметного умения - способности выделять и кратко представлять общие и особенные черты при сравнении двух и более предметов, явлений, фактов и т. д. По таксономии Б. Блума, используя данный прием, мы способствуем развитию аналитических способностей, работаем на уровне и синтеза, и сравнительной оценки. Работа с этим приемом на стадии рефлексии может быть индивидуальной, парной, групповой.



*Используя графические методы (Кольца Венна), представьте (назовите, выпишите) общие и уникальные черты двух изученных явлений (персоналий, объектов и т. п.).*

### \*Приемы СМ 8.

1. Задание, где необходим анализ информации, способа действия.
2. Задание на выбор информации.

### 9. Перекрестная дискуссия

В технологиях, связанных с дискуссионными методами, большое внимание уделяется правилам ведения самой дискуссии, что, несомненно, важно, но в работе с информацией не это умение является ведущим. Как с помощью несложного приема научиться не только вести себя цивилизованно в момент дискуссии, внимательно выслушивать оппонента, но и выдвигать и формулировать аргументы в защиту своей позиции, отбирать наиболее сильные доводы, предвосхищать аргументы оппонентов? Этому можно научиться с помощью приема «Перекрестная дискуссия».

В материалах проекта «Чтение и письмо для развития критического мышления» этот прием носил название «Паутинная дискуссия» (Д. Олверманн, 1991). Этот прием дает возможность работать с темой в целом - на уровне ее идеи и проблематики. Само слово «перекрестная» предполагает столкновение противоположных точек зрения. Таким образом, такая дискуссия уместна, если по обсуждаемому вопросу возможно возникновение противоположных суждений.

Вопрос или спорное утверждение могут быть предложены организатором дискуссии или самими ее участниками. В основе организации работы лежит следующая таблица.

Аргументы «за»	Вопрос утверждение	Аргументы «против»
Вывод:		

Участникам дискуссии предлагается заполнить таблицу. Они работают в парах, последовательно записывая несколько аргументов «за» (4-5 суждений) и несколько аргументов «против». Затем аргументы «за» и «против» последовательно озвучиваются. Дальнейшая работа может быть организована по-разному.

*Вариант 1.* Учащиеся по ходу работы, пользуясь правилом, отмечают уже прозвучавшие аргументы и дописывают в обе графы наиболее значимые из прозвучавших в классе, те, которые затронули их, укрепили или поколебали их первоначальное мнение по дискутируемому вопросу/утверждению. Таким образом, разнообразие мнений в аудитории позволит увеличить количество аргументов, иногда поможет изменить первоначальную точку зрения и приведет к итогу работы. В итоге необходимо прийти к одной из позиций, выбрать между «да» и «нет», «за» и

«против». Завершив заполнение таблицы, необходимо записать аргументированный вывод.

С таблицей «Перекрестной дискуссии» можно работать по-другому.

*Вариант 2.* Подготовка к перекрестной дискуссии начинается с краткого обмена мнениями по вопросу темы урока.

Просим учащихся подготовиться к перекрестной дискуссии, записав в тетрадях и положительные, и отрицательные аргументы по предложенной теме. Перекрестная дискуссия проводится следующим образом: высказывается тезис «за» (да), потом заслушивается тезис опровержения и высказывается тезис «против» (нет); обмен тезисами продолжается по той же схеме, пока не закончатся аргументы.

Через 10-15 минут останавливаем работу, просим еще раз перечитать свои аргументы и принять однозначное решение, записав его после таблицы.

В зависимости от ответа «да» или «нет» учащиеся делятся на группы: команда утверждения и команда отрицания. В группах обсуждают результаты перекрестной дискуссии, отбирая наиболее значимые аргументы и контраргументы.

Аргументы оглашаются поочередно представителями каждой из групп и фиксируются в тетради. В результате может получиться следующая таблица .

В конце урока можно предложить учащимся прочитать свои работы и ответить на вопросы одноклассников.

#### **\*Приемы СМ 9.**

1. Задания, где содержится амбивалентность ценностей – «за» и «против».

2. Задания, направленные на развитие эмпатийности. Педагог предлагает учащимся прояснить собственное отношение к поступкам героев ситуации, к высказываниям и действиям участников обсуждения в группе.

*Вопросы для самостоятельной работы и последующего обсуждения по теме.*

1. Проанализируйте содержание предложенных заданий.

2. Предложите собственные задания, направленные на смыслообразование учащихся

3. Оцените собственную готовность к применению предложенных заданий в структуре урока.

#### Тема 4. Примерные задания для актуализации смыслообразования с ТКРМ на уроках истории

##### \*Приемы СМ 1.

Учащимся дана возможность выбора информации при чтении текста (параграф «Либеральные реформы 60-70 г.г. XIX в.», подпункт «Крестьянская реформа 1861 г.»). Основная задача, поставленная учителем, определить основные положения или принципы реформы. Для актуализации смыслообразования предлагаем следующие приемы :

I. Учитель предлагает прерванную информацию, ученик восстанавливает ее и делает собственное итоговое заключение (при рефлексии – сверка итогов, представленных учителем и итогов учеников).

Учитель организует работу с прерванной информацией, для чего предлагает прочитать подпункт и продолжить следующие предложения :

Учитель: Временнообязанное состояние крестьян по Манифесту об отмене крепостного права от 19 февраля 1861 г. Было определено в два года. Такое положение крестьян на практике означало..?

Ученики: работают с текстом, информацию записывают в таблицу. Приводим примеры записей-ответов:

1. В эти два года крестьяне продолжали выполнять барщину и оброк.
2. 2 года – переходный период, крестьяне сохранили повинности.
3. Временнообязанное состояние – сохранение в течение 2 лет барщины и оброка.

Учитель: Уставная грамота – это документ о..?

Ученики : работают с текстом, информацию записывают в таблицу. Приводим примеры записей-ответов:

1. Это условия выкупа земли между помещиком и крестьянином.
2. Соблюдение принципа справедливой покупки земли между крестьянином и помещиком.
3. Условия получения земли крестьянином от помещика.

В качестве прерванной информации могут служить вопросы первой колонки таблицы, например : «Что ликвидировала Крестьянская реформа ?

Ниже приводятся ответы учеников 8 класса:

- а) личную зависимость крестьян;

- б) крепостную зависимость (право);
- в) положила начало формированию индустриального общества ;
- г) это начало конца традиционного общества;
- д) начало формирования российского капитализма и пр.

*Обращаем внимание, что ответы в) и г) демонстрируют более широкое понимание положений реформы, к исторической данности прибавлено понимание типа общественного развития, что говорит о феномене смысловой «индукции», т.е. расширении понимания смысла основанного на ранее приобретенных знаниях. На вопрос учителя, почему возник именно такой ответ? Ученик ответил, что на эту мысль его натолкнула тема по обществознанию, посвященная теории общественного развития.*

*Ответ д) – демонстрирует отсутствие понимания смысла, т.е. ученик не в состоянии понять смысл предложенного текста.*

Затем учитель таким же приемом может инициировать у ученика формирование отрицательной информации по проблеме ( запись во второй колонке таблицы).

II. Подведение итогов заполнения таблицы с ответом на вопрос: что узнал?

Основой ответа может служить наша таблица. Приводим примеры ответов учеников :

1. Манифест освободил крестьян лично, но экономически – нет.
2. Временнообязанное состояние – временный переходный период, который планировался в 2 года.
3. Около половины крестьян не приняли Манифест, большая часть была недовольна условиями освобождения.
4. Самым знаменитым мировым посредником был Л.Н.Толстой.
5. Выкупные платежи были доступны небольшому количеству крестьян.
6. Около 40% крестьян остались вне выкупных платежей и согласились на бесплатный (гарантированный) надел от 1,5 до 4 десятин.

### **Кластеры**

Например, при изучении темы «Либеральные реформы 60-70-г.г. XIX в.» (учебник А.А.Данилова, Л.Г. Косулиной «История России XIX в. 8 класс») просим учащихся предположить, по каким смысловым блокам мы будем изучать материал (часть блоков может быть предложена учителем).

### **\*Приемы СМ 2.**

1. Учитель предлагает учащимся объединиться в группы ( не более 4 человек в группе) и на основе текста параграфа ( или подпункта параграфа

для каждой группы) составить кластер. Таким образом, предоставляем учащимся возможность выбора информации и выбор способа действия.

2. Для составления кластера необходим анализ прочитанного текста и дальнейшее планирование действий, где анализ информации является одним из основных этапов подготовки задания.

На данном уроке ученики приходят к выводу, что главными вопросами изучаемой темы станут: значимость проводимых реформ для общества; хронология их проведения; конечные результаты и пр.. Таким образом, они выходят на собственное целеполагание, на выбор направлений изучения темы.

Мы распределяем эти заголовки смысловых блоков вокруг основной темы.

1. В качестве основных блоков выделим значимые реформы (по тексту учебника) Крестьянская, Земская, Судебная, Городская, Военная.

Блоки второго уровня ( на каждый основной блок) – даты реформ

Блоки третьего уровня ( на каждый блок второго уровня) – основные принципы. Данный блок кластера предлагаем к самостоятельному заполнению учениками.

2. Основные блоки – даты : 1861, 1864, 1870, 1874 г.г.

Блоки второго уровня – названия реформ ( на каждый основной блок)

Блоки третьего уровня ( на каждый блок второго уровня) – а) основные принципы реформ; б) «за» и «против» или «+» и «-» основных положений реформ

3. Основные блоки - по п.1 или п.2

Предлагаем этот вид работы в качестве мини-проекта для зачета по главе посвященной деятельности Александра II.

3. Составление кластера предполагает обращение к контексту (возможно обращение к высказываниям известных личностей или тех людей, мнением которых ученик дорожит и пр.). Например : группа, готовившая кластер по теме «Крестьянская реформа 1861 г.», в основном блоке указала в качестве предпосылок реформы обличительные произведения русских писателей А.Н.Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву» и «После бала» Л.Н.Толстого.

*Подобным образом учитель создает смысловую направленность на решение определенной учебной задач.*

### **Таблица «толстых» и «тонких» вопросов**

Большое значение в технологии развития критического мышления отводится приемам, благодаря которым формируется умение работать с вопросами, являющимися основными движущими силами мышления.

Начнем с простых приемов. Таблица «толстых» и «тонких» вопросов может быть использована на любой из трех фаз урока. Если мы пользуемся этим приемом на стадии вызова, то это вопросы, на которые наши учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. На стадии осмысления это способ активной фиксации вопросов по ходу чтения, слушания, при размышлении — демонстрация понимания пройденного (табл. 4).

По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого, односложного ответа. В правую колонку — вопросы, требующие подробного, развернутого ответа.

Например, на уроке истории России (учебник А.А.Данилова, Л.Г. Косулиной «История России с древнейших времен до начала XVIII в. 6 класс») по теме «Образование Киевской Руси» на стадии вызова учащимся предлагается сформулировать вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов. Это может выглядеть так (табл. 3).

Таблица 3

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Когда в Восточной Европе возникло раннефеодальное средневековое государство Киевская Русь ?	Чем отличается Киевская Русь от раннефеодальных государств Европы?
Почему Киевскую Русь в Европе называли Гардарикой ?	Кто (какие категории населения) жил в средневековом русском городе?
Кто строил средневековые города?	Какую роль играли города в Киевской Руси?

Актуализация смыслообразования предполагает выполнение следующих приемов.

**\*Приемы СМ 3.** 1. Данное задание предполагает возможность выбора информации и выбора способа действия.

Учитель предлагает ученикам объединиться в группы ( в каждой из них не более 4 человек) изучить текст подпункта параграфа «Предпосылки создания раннефеодального государства Киевская Русь». Каждой группе задан отдельный подпункт параграфа; при сравнении работы групп предлагается один и тот же текст для всех групп.

2. Задание основано на анализе первичной информации, которая является одним из этапов выполнения задания.



Анализ текста предполагает формулирование «тонких» и «толстых» вопросов. ( См. таблицу 3).

3. При самостоятельной подготовке задания, формирование вопросов могут быть основаны на высказываниях знакомых или известных личностей или тех людей, чьим именем дорожит ученик.

В качестве самостоятельной подготовки (домашнее задание, индивидуальное задание) учитель предлагает текст «Откуда есть пошла земля Русская?» из «Повести временных лет».

Приводим пример вопросов, составленных учеником 6 класса;

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Действительно ли слово «Русь» русского происхождения?	Первыми русскими правителями были норманны и именно они и создали это государство?
Кто назвал Киев «матерью городов русских»?	Где находились города Куяба, Славия, Артания?
Кто является основателем Киевской Руси?	«Да пойдите княжить и володети нами» - были ли варяги создателями первого русского государства ?

Данный пример дает основание говорить о знаниях, наполненных личностным смыслом, существующим между изучаемым («тонкие» вопросы) и постигнутым («толстые вопросы»).

### Игра «Верите ли вы?»

Стадию вызова может продолжить следующая игра.

Изучая параграф «Нашествие с Востока» (учебник А.А.Данилова , Л.Г.Косулиной «История России с древнейших времен до началаXVII в. **6 класс**»), учитель записывает на доске ряд вопросов и просит учащихся (индивидуально или в группах) попробовать на них ответить, аргументируя свои предположения.

Например: Верите ли вы, что...:

в 1237 году татаро-монгольские войска осадили Рязань;

«злым городом» Батый назвал город Козельск;

в 1237 г. Татаро-монгольская орда разгромила Новгород;

в 1240 году Киев смог устоять под натиском татаро-монгольских войск;

баскаки – это сборщики дани.

После того, как прозвучат ответы на данные вопросы, учащимся предлагается прочитать текст параграфа, найти подтверждения своим предположениям и ответы на вопросы.

**\*Приемы СМ 4.** Вопросы учитель формирует из тех, что предложены самими учениками на основе выбора информации и собственного поиска.

Актуализировать смыслообразование на данном примере можно следующим образом: начинаем с приема «Корзина», т.е. предлагаем ученикам вспомнить, что предшествовало нашествию 1237 года.

Ученики все предположения и ответы записывают на доске:

- 1.1223 год – битва на р.Калка, где участие принял Рязанский князь;
- 2.1211 год великим ханом монгольских родов стал Чингисхан;
3. Русь знала, что на просторах Великой степи появились новые полчища кочевников;
4. монголы уже разгромили северный Китай и государства Средней Азии;
5. к 1237 г. Восточным улусом стал править внук Чингисхана – Батый ;
6. Монголы отомстили рязанскому князю за то, что он участвовал в битве на р.Калке на стороне половцев и пр..
- 7.Шестой крестовый поход совпал с нашествием Орды.

*Обращаем внимание на предположение №7 – из большого числа различных предположений только одно наполнено личностным смыслом, т.е. ученик на фоне предшествующего опыта объединил изученное с новым знанием.*

Комментируя вопросы «Корзины», учитель записывает и свои формулировки. Далее, работаем с текстом при помощи различных приемов ТРКМЧП . На основе полученной новой информации ученик ,актуализируя старые и используя новые знания способен и готов ответить на вопросы игры.

#### **Таблица «Верные - неверные утверждения»**

Данный прием позволяет организовать работу в режиме технологии, если в опыте учащихся информации по изучаемой теме нет.

Началом урока по теме «Первые русские князья. Святослав» (учебник А. А. Данилова, Л.Г.Косулиной «История России с древнейших времен до XVIIIв.6 класс») могут быть следующие высказывания:

- его называют Александром Македонским Восточной Европы;
- он уничтожил Хазарский каганат;
- заключил выгодные торговые соглашения с Византией;

хотел перенести столицу государства из Киева и т. д.

Работа с этим приемом может быть оформлена в таблицу «Верные - неверные утверждения» (табл. 2).

Таблица 2

Утверждения	До	После
	чтения текста	
• его называют Александром Македонским Восточной Европы		
• он уничтожил Хазарский каганат		
• заключил выгодные торговые договоры с Византией		
• хотел перенести столицу государства из Киева		

После прочтения предлагаемого текста учащиеся должны установить, верны ли данные утверждения. Если ученик согласен с предложенным утверждением, то он ставит в графе «До чтения текста» знак «+», если не согласен - «-».

После знакомства с основной информацией (текст параграфа, лекция по данной теме) мы вновь возвращаемся к данным утверждениям и просим обучающихся оценить их достоверность, используя полученную на уроке информацию, и заполнить графу таблицы «После чтения текста».

Приводим фрагмент урока :

После изучения темы и работы с текстом.

Учитель : (задает вопрос) Как вы думаете ,почему князя Святослава называли Александром Македонским Восточной Европы?

Ученики:

1. Он не проиграл ни одной битвы. ( учитель обращает внимание на некоторую ошибку в данном утверждении и просит учеников ее исправить).-

Ученик :Святослав проиграл последнюю свою битву – возвращаясь из похода от был предательски убит печенегами.

2. Он был также молод и энергичен как и Александр Македонский в древности. ( Учитель обращает внимание на некоторые ошибки данного утверждения и просит учеников ее исправить).

Ученик: 1.Святослав был женат и у него были дети. Он не любил Киев и не жил там. Однажды печенеги напали на Киев и киевляне обиделись на князя за то, что он их не защищает, а постоянно находится в военных походах. Они потребовали от князя, чтобы он больше заботился о горожанах и своих детях. Князь их послушался и со своей дружиной долгое время находился в Киеве.

*Обращаем внимание на то, что данная информация не относится к теме урока, это материал литературы за 5 класс «Подвиг отрока-киевлянина и воеводы Претича» , т.е. на основе личностного смысла ученик объединил изучаемое и постигнутое.*

2. У Святослава были дети и фактически государством управляла его мать – княгиня Ольга, а он почти постоянно находился в военных походах.

3. Потому что он завоевал значительное количество стран, заключил договор с Византией, пытался объединить Восточную Европу под главенством Киева.

4. Потому что он был храбрым, сильным и хитрым полководцем.

Можно расширить задание на стадии рефлексии, попросив учащихся дополнить список утверждений, которые могли бы стать основой таблицы, если бы учителями были они сами.

1. Первые русские князья старались сделать Киев центром Древнерусского государства .

2. Византия была центром притяжения для первых русских князей.

3. Древнерусское государство постоянно испытывало на себе набеги кочевых степных племен.

Таким образом, мы вернем учащихся к тексту, сделав его чтение более внимательным, и усилим рефлексивные умения учащихся.

Таблица «Верные - неверные утверждения» - универсальный прием технологии развития критического мышления, который позволяет работать с любыми видами текста.

*Вопросы для самостоятельной работы и последующего обсуждения по теме.*

1.Проведите разбивку учащихся на группы на основе разных оснований. Проанализируйте, какой способ подходит для учащихся в большей степени? Какой способ разделения на группы подходит лично Вам?

2.Разработайте собственные примеры заданий на продолжение предложения, на привлечение контекста. Обсудите в группе.

3.Приведите пример заданий на развитие эмпатийности учащихся

## **Тема 5. Диагностика смыслообразования учащихся на уроках истории**

Важным моментом в процессе работы учителя по актуализации смыслообразования выступает диагностика динамики смысловой сферы. Нами динамика смыслообразования рассматривается в двух аспектах: 1) выполнение учащимися соответствующего задания, 2) в ответе или действиях учащихся содержится согласование культурного и личностного смысла.

На основании разработанных заданий (СМ\*) нами выделено ряд показателей актуализации смыслообразования учащихся.

1. Учащимися использована возможность выбора информации при чтении и анализе текста. В том случае, если сделан выбор, и он согласуется с заложенным смыслом, задание отмечаем 1 баллом. Считаем, сколько учеников из всего числа получили этот балл на занятии.

2. Учащиеся смогли выстроить смысловую канву высказывания, продолжить текст. Оцениваем, сколько всего учеников смогли продолжить текст именно сходный по смыслу с тем, что заложен в тексте

3. Проявление инициатив. Учитель отмечает, имеются ли инициативы у данной группы учащихся, сколько учащихся высказали собственные предложения действий, связанных по смыслу с текущими событиями урока или внеклассного занятия.

4. Выявляем наличие встречных вопросов учащихся: на каком материале ученики задали учителю опережающий вопрос, стремятся прояснить собственную гипотезу, предъявляют ее для сопоставления с другими, для ее уточнения. Фиксируем наличие и число подобных встречных вопросов.

5. Самостоятельное обращение учащихся к одному из видов контекста. Фиксируем, сколько учащихся самостоятельно стремится привести пример из личностного, культурного или другого контекста, на каком материале, какой именно пример. Примером данных высказываний могут служить следующие: « вот у меня,.. я знаю...я читал...(личностный)», «..а как же другие цари...;.. вот в романе Достоевского написано;.. в других странах..» (культурный, исторический, социальный). Фиксируем число подобных высказываний, подсчитываем, сколько человек из всего числа учеников, выставляем 1 балл за каждое.

В итоге учитель подсчитывает общее число баллов. В данном случае происходит количественная обработка показателей динамики смысловой сферы учащихся. Данные показатели можно фиксировать на протяжении

определенной темы и сопоставить с показателями другого класса учащихся, где подобные задания не применялись.

Качественный (содержательный) анализ динамики смысловой сферы учащихся может быть проведен в виде следующих процедур.

1. Анализ содержания самих высказываний. Учитель анализирует, какие аспекты изучаемой информации или хода занятия выделены разными учениками данной группы, класса.

2. Учитель сравнивает содержание высказываний в разных классах или у разных учащихся. Учитель применяет полученные результаты для уточнения и корректировки задач, связанных с формированием личностных УУД учащихся.

*Вопросы для самостоятельной работы и последующего обсуждения по теме.*

1. Какую цель преследуют диагностические процедуры изучения смыслообразования в работе педагога? Проведите предложенные диагностические процедуры в процессе проведения занятий на педагогической практике. Обсудите полученные результаты в группе.

2. Проанализируйте собственные побуждения к проявлению инициатив на учебном занятии. Что, по вашему мнению, необходимо для пробуждения инициатив учащихся добавить в работе педагога? Обсудите в группе.

3. Проведите пробное занятие и опробуйте предложенную систему диагностики смыслообразования. Обсудите в группе, что удастся обнаружить? Что вызывает затруднение?

## **Заключение**

Анализ проведенного нами продолжительного исследования подтверждает положение о том, что для смысловой динамики учащихся важны определенным образом организованная работа по актуализации смыслового потенциала, прояснению личностных смыслов педагогов и учащихся относительно содержания учебных заданий.

Диагностические задачи побуждали педагога пристально наблюдать за появлением учащимися инициатив, за тем, как они «подхватывают» предложенные возможности, как стремятся к согласованию разных смысловых позиций. В данном случае важным оказались авторские задания, основанные на технологии развития критического мышления. Задания позволили не только привлечь внимание молодых людей к смысловому наполнению текстов, но также обеспечили им возможность воплотить в форме учебных заданий собственные инициативы, замыслы, представления, связать далекие от них времена и нравы с историей собственной жизни.

## Литература

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988.
2. Василюк Ф. Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М.: Смысл, 1997. Портал психологических изданий PsyJournals.ru — <http://psyjournals.ru/psyedu/2008/n5/Filonik.shtml> Дата обращения 5.04.2008
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд 5, испр.-Издательство «Лабиринт». М., 1999
4. Богатенкова Н. В., Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроках истории и краеведения. - СПб.: СПб ГУПМ, 2001.
5. Евдокимова Е.Г. Герменевтика педагогического взаимодействия // Уч.-мет. пособие. - Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. 2010
6. Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. - СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
7. Загашев И. О., Заир-Бек С. И. Критическое мышление. Технология развития. - СПб.: Альянс «Дельта», 2003.
8. Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Развитие критического мышления на уроке. — М.: Просвещение, 2004.
9. Клустер Д. Статья «Что такое критическое мышление?» газета «Русский язык» №29, 2002 г // [www.pedagogical.freenet.kz/technology/krit1/htm](http://www.pedagogical.freenet.kz/technology/krit1/htm) Дата обращения 14.04.2014
10. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. Издательство «Каро» СПб. 2006 г.
11. Нетрадиционные уроки по истории России 20 века. Автор - составитель Корнева Т.А. Издательство «Учитель». Волгоград. 2009г.
12. Осовецкая Н. Новый образовательный стандарт. // Журнал народное образование №7. 2008г.
13. Педагогическая энциклопедия, 1995
14. Плигин А. Чему и как учить – классика и современность. // Журнал народное образование №8. 2008 г.

15. Программы общеобразовательных учреждений. История, обществознание. 10-11 классы, Москва, Просвещение, 2007 год
16. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб, Издательство «Питер», 2000 г.

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского