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

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, технология развития критического мышления ориентирована на вопросы как основную движущую силу мышления.

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 (табл. 4).

*Таблица 4*

|  |  |
| --- | --- |
| **«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.

Например, на уроке истории по теме «Возникновение средневековых городов» на стадии вызова учащимся пред­лагается сформулировать вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов. Это может выглядеть так (табл. 5).

*Таблица 5*

|  |  |
| --- | --- |
| **«Тонкие» вопросы** | **«Толстые» вопросы** |
| Когда в Европе стали возникать города? | Чем отличается средневековый город от античного? |
| Сколько городов существовало в средневековой Европе? | Кто (какие категории населения) жил в средневековом городе? |
| Кто строил средневековые города? | Почему стали возникать средневе­ковые города? |

**Игра «Верите ли вы?»**

**приемы технологии развития критического мышления**

МНОГООБРАЗИЕ ПРИЕМОВ

Технология представляет собой систему стратегий, объединяющих приемы учебной работы по видам учебной деятельности независимо от конкретного предметного содержания. ***Бaзoвaя мoдeль("вызoв-ocмыcлeниe-рeфлeксия")***задает не только определенную логику построения урока, но также последовательность и cпocoбы coчeтания конкретныx технологических приемов. Этo noзвoляeт гoвopить oб универсальном, надпредметном характере предлагаемой технoлoгии.

Чтo же oзнaчaeт понятие «Критическое мышление»? Пo повoдy eгo oпpeдeлeния cyщecтвyeт бoльшoe разнообразие мнений иoцeнoк. Heкoтopыe исcлeдoвaтeли oбъeдиияют понятия: «Kpитичecкoe мышлeииe», «Аналитическое Mышлeниe», «Логическое мышление», «Tвopчecкoe мышление» и т**.**д., - и c этим мoжнo coглacить­ся, вспомнив этимологию слова «критика» (от греческого kritike - «оценка, разбор, обсуждение»); следовательно, «критический» — «делающий оценку, разбор». Критиче­ское мышление (альтернатива — догматическое) можно понимать как творческое, аналитическое и конструктив­ное мышление. С педагогической точки зрения, мы будем рассматривать его в качестве активного и интерактивного процесса познания. Критическое мышление - интерактивное, творческое, рефлексивное мышление. Мыслить критически - значит, понять и осознать собственное «я» быть объективным, логичным, воспринимающим другие точки зрения.

Данный тип мышления:

* помогает человеку определить собственные приоритеты в личной и профессиональной жизни;
* предполагает принятие индивидуальной ответствен­ности за сделанный выбор;
* повышает уровень индивидуальной культуры работы с информацией.

Джон Барелл выделяет следующие характеристики, при­сущие критически мыслящему человеку. Критические мыслители:

* умеют решать проблемы;
* проявляют известную настойчивость в решении про­блем;
* контролируют себя, свою импульсивность;
* открыты для других идей;
* умеют решать проблемы, сотрудничая с другими людь­ми;
* умеют слушать собеседника;
* эмпатичны;
* терпимы к неопределенности;
* умеют рассматривать проблемы с разных точек зре­ния;
* умеют устанавливать множественные связи между яв­лениями;
* терпимо относятся к точкам зрения, отличным от их собственных взглядов;
* могут рассматривать несколько возможностей решения какой-то проблемы;
* часто задают вопросы: «Что, если?..»;
* умеют строить логические выводы;
* размышляют о своих чувствах, мыслях - оценивают их;
* умеют строить прогнозы, обосновывать их и ставить перед собой обдуманные цели;
* могут применять свои навыки и знания в различных ситуациях;
* любознательны и часто задают «хорошие вопросы»;
* активно воспринимают информацию.

Авторы технологии, вводя понятие «критическое мышле­ние», ссылаются на Карла Поппера. Важнейшими положе­ниями его работы «Открытое общество и его враги» (1945) являются противопоставление «открытого» и «закрытого» общества и положение о критическом рационализме, при­сущем «открытому» обществу.

Для «закрытого» общества характерны:

* неизменность законов,
* господство общества над личностью,
* личная безответственность (коллективизм),
* идейный догматизм,
* противопоставление остальному миру. Для «открытого» общества характерны:
* рационально-критическая установка,

• возможность целесообразно и сознательно управлять социальным развитием и формировать государствен­ные институты сообразно реальным потребностям людей.

Сам Поппер указывал на определенные недостатки запад­ной демократии, не позволяющие ей называться «открытым» обществом, хотя, по мнению Поппера, западная демократия завершает переход к «открытому» обществу.

Теория «открытого» общества, согласно определению К. Поппера, описывает такую социальную структуру, кото­рая ни за кем не признает монопольного права на истину. Такое общество объединяет самых разных людей с самыми разными точками зрения и различными интересами и по­лагает, что должны существовать институты, защищающие права людей и позволяющие им жить в мире и согласии. Популярность идеи «открытого» общества в наши дни уси­ливает значимость педагогических инноваций, связанных с этой идеей. Идея развития открытого критического мыш­ления, возможность формирования навыков критического мышления нашли свое отражение в технологии развития критического мышления.

Критическое мышление в контексте педагогической науки предполагает сформированность следующих рациональных способностей:

* умение работать с информацией: сбор информации, «активное чтение», анализ качества информации;
* рассмотрение ситуации (учебной задачи, проблемы) в целом, а не отдельных ее моментов;
* выявление проблемы, ее четкое определение, выясне­ние ее причины и последствий, построение логических выводов;
* выработка собственной позиции по изучаемой пробле­ме, умение найти альтернативы, умение изменить свое мнение в зависимости от очевидного и т. д.

Достоинство технологии развития критического мыш­ления по отношению к другим педагогическим подходам и технологиям, ориентированным на развитие ученика и учителя, в ее открытости. Авторы технологии при ее создании опирались на современные методические приемы, разработки, используемые другими технологи­ями и подходами - дискуссионные, игровые технологии, ТРИЗ, модели рефлексивного письма; разнообразные методические приемы, развивающие интеллектуальные, коммуникативные умения учащихся. Технология помогает ученику овладеть способами работы с информаци­ей, вдумчивого чтения, структурирования материала, умением задавать вопросы, постановки и решения про­блем, рефлексивного письма, помогает овладеть метода­ми групповой работы, умением аргументировано вести дискуссию. Технология объединяет известные и новые методические приемы в определенной логике построения урока (занятия).

Концепция стандартов второго поколения, принятая в 2008 г., пополняет известную терминологию ***«знания», «умения», «навыки», «компетенции»***(основным резуль­татом обучения становится освоение обобщенных способов действий (компетенций) и достижение новых уровней раз­вития личности учащихся (компетентностей)) и общеучеб­ных (универсальных учебных) действий, которые заклады­ваются в школе, действий, обеспечивающих способность учащегося к саморазвитию и самосовершенствованию посредством сознательного и активного присвоения нового социального опыта. Требования к результатам освоения основных образовательных программ структурируются по ключевым задачам общего образования, отражающим индивидуальные, общественные и государственные пот­ребности, и включают в себя предметные, метапредметные и личностные результаты .

***Предметные результаты***образовательной деятель­ности выражаются в усвоении обучаемыми конкретных элементов социального опыта, изучаемого в рамках от­дельного учебного предмета: знаний, умений и навыков, опыта решения проблем, опыта творческой деятельности, ценностей.

Под ***метапредметными результатами***понимаются освоенные обучающимися на базе одного, нескольких или всех учебных предметов способы деятельности, применимые как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях.

Под ***личностными результатами***понимается сформи­ровавшаяся в образовательном процессе система ценностных отношений обучающихся - к себе, к другим участникам обра­зовательного процесса, к самому образовательному процессу и его результатам.

Ученые и практики ищут пути формирования вышеназ­ванных умений. Технология развития критического мышле­ния - один из путей, способствующих их развитию.

Предлагаем вам систематизацию приемов технологии по формированию определенных универсальных учебных дейс­твий (умений).

*Умение систематизировать и анализировать информацию на всех стадиях ее усвоения:*

* Кластеры.
* Таблица «Инсерт».
* Прием «Общее-уникальное».
* Таблицы: концептуальная, сводная, «ПМИ» или «ПМ?».
* Стратегия «Фишбон».
* «Бортовой журнал».

*Умение осознанного, «вдумчивого» чтения:*

* «Инсерт».
* Дневники: двухчастный и трехчастный.
* Чтение с остановками.
* Стратегия «Идеал».
* Стратегии работы с вопросами: «Ромашка Блума», таб­лица «толстых» и «тонких» вопросов.
* Таблица «ПМИ» или «ПМ?».
* Таблица «Сравнение источников». *Умение формулировать и решать проблемы:*
* Стратегия «Фишбон».
* Стратегия «Идеал». *Умение работать с понятиями:*
* Прием «Выглядит, как... Звучит, как...»
* Синквейн.
* «Концептуальное колесо».

• Денотатный граф.

*Умение вести аргументированную дискуссию:*

• Таблица «перекрестной дискуссии».

*Умение интерпретировать, творчески перерабатывать новую информацию, давать рефлексивную оценку пройден­ного:*

* Синквейн.
* Кластеры.
* Эссе и другие приемы рефлексивного письма.
* Прием «Общее-уникальное».
* Сводная таблица.
* Рамка.
* Двухрядный круглый стол. *Умения в области само- и взаимооценки:*
* Лист взаимооценки.
* Парная письменная взаимооценка.
* Градация.
* Совокупная оценка.

*Умение планировать собственную учебную деятель­ность:*

* Таблица «Верные - неверные утверждения».
* Вопросы «Верите ли вы?».
* Кластеры.
* Портфолио. *Коммуникативные умения:*

• Приемы парной и групповой работы: «Зигзаг», таблицы (концептуальная, сводная, стратегии решения проблем и многие другие).

Этот список можно было бы продолжить. Как вы види­те, каждый прием, используемый в технологии развития критического мышления, многофункционален, работает на развитие интеллектуальных и личностных умений, а выстро­енные в логике «вызов-осмысление-рефлексия», они спо­собствуют развитию рефлексивных способностей, помогают овладеть умением учиться самостоятельно.

**ПРИЕМЫ СТАДИИ ВЫЗОВА**

Рассмотрим отдельные приемы, работающие на стадии вызова.

**Прием «Выглядит, как... Звучит, как ...»**

Этот прием направлен на «присвоение» понятий, терминов. На стадии вызова учащимся предлагается вписать в соответс­твующие графы зрительные и слуховые ассоциации, которые у них возникают при данном слове или в связи с данным понятием. Например, понятие «технология» (табл. 1).

*Таблица 1*

|  |  |
| --- | --- |
| **Выглядит, как...** | **Звучит, как...** |
| Часы  Конвейер  Ступеньки лестницы  Яркая картинка | Металлический скрежет «Это ново!» «Это интересно!» Песня: куплет - припев |

На стадии рефлексии, после знакомства с основной ин­формацией, можно вернуться к данной таблице.

**Таблица «ПМИ» и «ПМ?»**

На стадии вызова работает и прием «ПМИ» - табли­ца «Плюс-минус-интересно» либо модификация данной таблицы «ПМ?» - «Плюс — минус — вопрос» (создатель Э. де Боно). Например, нам необходимо выяснить, является ли атом­ная энергия энергией будущего? Занесем имеющуюся у нас информацию в таблицу «ПМ?». Учащиеся систематизируют свой информационный запрос в виде вопросов и заносят их в третью графу (табл. 2). Теперь таблица выглядит так.

*Таблица 2*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| "+" | "-" | "?" |
| Самый экономичный  Вид энергии  Энергия будущего | Радиация Аварии на АЭС | Сколько АЭС в мире?  Каковы основные при­чины аварий на АЭС? |

Заполнение таблицы помогает организовать работу с ин­формацией и на стадии осмысления содержания. По ходу чтения параграфа или прослушивания лекции новая инфор­мация заносится в таблицу: заполняются соответствующие графы. При чтении текста предлагается фиксировать в соот­ветствующих графах таблицы информацию, отражающую:

* положительные стороны явления - П «+»,
* отрицательные стороны явления - М «-»,
* а также информацию, которая просто заинтересова­ла - «И». Или вопросы, возникающие по ходу чтения текста.

Этот прием можно использовать и на стадии рефлексии. Так или иначе, пошаговое знакомство с новой информацией, увязывающей ее с уже имеющейся, - это способ активной работы с текстом. Данный прием нацелен на актуализацию эмоциональных отношений в связи с текстом.

При использовании данного приема информация не толь­ко более активно воспринимается (прослушивается, запи­сывается), систематизируется, но и оценивается. Подобная форма организации материала позволяет провести обсуж­дение, дискуссию по спорным вопросам.

**Таблица «Верные - неверные утверждения»**

Как организовать работу в режиме технологии, если в опыте учащихся информации по изучаемой теме нет? Началом урока по теме «Творческие искания Брейгеля» (учебник Г. И. Да­ниловой «Мировая художественная культура: от истоков до XVII века») могут быть следующие высказывания:

* прозвищем Брейгеля было «мужицкий художник»;
* в своих полотнах Брейгель «оживил» более ста народ­ных пословиц;
* большое место в его творчестве занимают евангельские сюжеты;
* Брейгель утверждал: «Дело художника - угождать и писать по указке» и т. д.

Работа с этим приемом может быть оформлена в таблицу «Верные - неверные утверждения» (табл. 3).

*Таблица 3*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Утверждения** | **До** | **После** |
|  | **чтения текста** | |
| • прозвищем Брейгеля было «му­жицкий художник» |  |  |
| • в своих полотнах Брейгель «оживил» более ста народных пословиц |  |  |
| • большое место в его творчестве занимают евангельские сюже­ты |  |  |
| • он утверждал: «Дело художни­ка - писать по указке» |  |  |

Затем попросите учащихся установить, верны ли данные утверждения. Если ученик согласен с предложенным ут­верждением, мы просим его поставить 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. Часто нас спрашивают: «Как организовать работу со сложными научными, насыщенными новыми идеями и понятиями тек­стами? Если учащиеся в работе на стадии вызова должны опираться на собственный опыт, а при изучении сложных физических, математических и других явлений его просто не может быть, как организовать стадию вызова, как, не доходя до абсурда вопросами типа: "Что вам известно об этом явлении?", вызвать интерес к изучаемому?» Примером работы в таком режиме может служить приведенная выше таблица 3.

**Кластеры**

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, компонуем 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. Например, при изучении темы «Латинская Америка во 2-й половине XX века» просим учащихся предположить, по каким смысловым блокам мы будем изучать страны этого региона (часть блоков может быть предложена учителем). На данном уроке учащиеся предполагают, что главными вопросами изучаемой темы станут: внутренняя политика, экономика, внешняя политика, особенности развития региона. 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 о развитии региона по данным направлениям. 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, предлагается текст «Латинская Америка».

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 данном уроке подобное задание может звучать так: «Рассмотрите подробнее материал об особенностях региона или выделите характерные черты латиноамериканского менталитета». 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.

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

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, технология развития критического мышления ориентирована на вопросы как основную движущую силу мышления.

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 (табл. 4).

*Таблица 4*

|  |  |
| --- | --- |
| **«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.

Например, на уроке истории по теме «Возникновение средневековых городов» на стадии вызова учащимся пред­лагается сформулировать вопросы к теме в форме «тонких» и «толстых» вопросов. Это может выглядеть так (табл. 5).

*Таблица 5*

|  |  |
| --- | --- |
| **«Тонкие» вопросы** | **«Толстые» вопросы** |
| Когда в Европе стали возникать города? | Чем отличается средневековый город от античного? |
| Сколько городов существовало в средневековой Европе? | Кто (какие категории населения) жил в средневековом городе? |
| Кто строил средневековые города? | Почему стали возникать средневе­ковые города? |

**Игра «Верите ли вы?»**

***Стадию вызова 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...:

* возникновению и росту городов способствовали успехи в сельском хозяйстве;
* деревенские кузнецы, плотники, гончары и другие ре­месленники стали меньше времени уделять сельскому хозяйству;
* в первые столетия Средневековья в Европе было мало городов;
* новые города возникали у стен больших монастырей и замков феодалов, среди развалин римских крепостей;
* раньше всего, уже в IX веке, возродились древние и возникли новые города в Италии и на юге Франции.

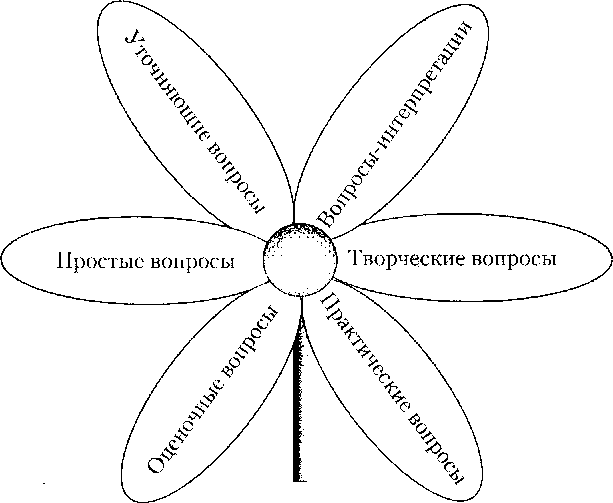
После того, как прозвучат ответы на данные вопросы, учащимся предлагается прочитать текст параграфа, найти подтверждения своим предположениям и ответы на воп­росы.

**«Ромашка Блума»**

Систематика вопросов, основанная на созданной Б. Блу-мом таксономии учебных целей по уровням познавательной деятельности (знание, понимание, применение, анализ, син­тез и оценка), соответствует вопросам различного типа.

Учитывая, что «Блум» можно перевести с немецкого язы­ка как «цветок», мы сделали теоретические построения уче­ного более наглядными, привлекательными и предложили новый прием - «Ромашка Блума». Шесть лепестков - шесть типов вопросов .

Уточнялись формулировки вопросов, придумывались различные способы использования на занятиях самой фор­мы «Ромашки». В результате нами была создана «Ромашка вопросов», которую в России по-прежнему упорно назы­вают «Ромашкой Блума». Сам же перечень вопросов на ее лепестках был заимствован из выступления американских коллег Джеймса и Кэрол Бирс.



**Шесть лепестков - шесть типов вопросов.**

* *Простые вопросы.*Это вопросы, отвечая на которые, нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвес­ти определенную информацию. Их часто используют при традиционных формах контроля: на зачетах, в тестах, при проведении терминологических диктантов и т. д.
* *Уточняющие вопросы.*Они обычно начинаются со слов: «То есть ты говоришь, что?..», «Если я правильно понял, то?..», «Я могу ошибаться, но, по-моему, вы сказали о?..» Целью этих вопросов является предоставление человеку возможностей для обратной связи относительно того, что он только что сказал. Иногда их задают с целью получения информации, отсутствующей в сообщении, но подразумева­ющейся. Очень важно задавать эти вопросы без негативной мимики. В качестве пародии на уточняющий вопрос можно привести всем известный пример (поднятые брови, широко раскрытые глаза): «Ты действительно думаешь, что?..»
* *Интерпретационные (объясняющие) вопросы.*Они обычно начинаются со слова «Почему?». В некоторых си­туациях (об этом говорилось выше) такие вопросы могут восприниматься негативно - как принуждение к оправда­нию. В других случаях они направлены на установление причинно-следственных связей: «Почему листья на деревьях осенью желтеют?» Если ответ на этот вопрос известен, он из интерпретационного превращается в простой. Следователь­но, данный тип вопроса срабатывает тогда, когда в ответе присутствует элемент самостоятельности.
* *Творческие вопросы.*Если в вопросе есть частица «бы», элементы условности, предположения, прогноза, мы называем его творческим: «Что изменилось бы в мире, будь у людей не пять пальцев на каждой руке, а три?», «Как вы думаете, как будет развиваться сюжет фильма после рекламы?» и т. д.
* *Оценочные вопросы.*Эти вопросы направлены на вы­яснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов: «Почему что-то хорошо, а что-то плохо?», «Чем один урок отличается от другого?» и т. д.
* *Практические вопросы.*Если вопрос направлен на уста­новление взаимосвязи между теорией и практикой, мы на­зываем его практическим: «Где вы в обычной жизни можете наблюдать диффузию?», «Как бы вы поступили на месте героя рассказа?» и т. д.

Стратегия работы с вопросами может вывести учащихся за рамки когнитивных умений - в поле метакогнитивного опыта.

**Стратегия решения проблем «ИДЕАЛ» Джеймса Брэмсфорда**

Дж. Брэмсфорд разработал стратегию решения проблем, которая может быть применима для работы с текстами и анализа ситуаций .

Основные этапы работы в данной стратегии строго тех­нологичны, учитывают опыт участников, позволяют расширить представления по обсуждаемой теме. Основные этапы работы в данной стратегии таковы:

1. Сформулируйте проблему в виде вопроса. Вопрос дол­жен быть предельно уточненным, конкретным, начинаться со слова «Как?», в нем должно отсутствовать отрицание (частица «не»).
2. Расскажите, какой важной информацией по обсуждае­мому вопросу вы владеете?
3. Генерируйте как можно больше вариантов решения проблемы. Этот этап осуществляется посредством исполь­зования «мозговой атаки». Любая критика здесь запрещена. Важно количество — чем больше, тем лучше.
4. Выберите три главных способа решения проблемы.
5. Определите, какой из выбранных вами способов на­илучший? Почему?

Работая с художественным текстом, можно использовать следующую таблицу (табл. 6).

*Таблица 6*

|  |  |
| --- | --- |
| 1. Какую главную проблему должны решить герои? |  |
| 2. Какой важной информацией снабдил вас автор? |  |
| 3. Что еще вы знаете, что помогло бы решить проблему? |  |
| 4. Каковы три главных способа решения проблемы? |  |
| 5. Какой из выбранных вами способов наилучший? Почему? |  |

Если в тексте приведено решение проблемы, то оно озвучи­вается после заполнения таблицы. Учащиеся сравнивают пред­ложенные ими способы решения и то, что предлагает автор.

Стадию вызова на уроках можно осуществить многими методами, в том числе и хорошо знакомыми, - например, ключевые слова, по которым можно придумать рассказ или расставить их в определенной последовательности, а затем, на стадии осмысления, искать подтверждение своим пред­положениям, расширяя материал.

**ПРИЕМЫ СТАДИИ ОСМЫСЛЕНИЯ**

Не менее важным в рефлексивном обучении станет стадия осмысления. Важно, чтобы работа на втором этапе урока была тесно связана с деятельностью учителя и учащихся на стадии вызова. Нельзя «забыть» о поставленных учениками целях, заданных вопросах, предъявленном опыте. Изучение нового материала накладывается на знания, опыт или воп­росы, вызванные на первом этапе урока. Существуют отде­льные приемы, работающие на стадии осмысления.

**«Инсерт»**

«Инсерт» - это маркировка текста значками по мере его чтения «Инсерт» (авторы приема Воган и Эстес, модифика­ция Мередит и Стил). **самоактивизирующая**

**системная разметка для**

**эффективного чтения и**

**размышлении**

ИНСЕРТ

**I** - interactive

**N**- noting

**S**- system

**E**- effective

**R**- reading and

**T**- thinking

«■/» - уже знал

«+» - новое

«-» - думал иначе

«?» - не понял, есть вопросы

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 тезисно заносятся сведения из текста.

Сформулируем некоторые правила «Как читать текст, сохраняя интерес к теме?».

1. Делайте пометки. Мы предлагаем вам несколько вари­антов пометок: два значка: «+» и «V», три значка: «+», *«S»,*«?» или четыре значка: «+»,«•/»,«-»,«?». Ставьте значки по ходу чтения текста на полях. Прочитав один раз, вернитесь к своим первоначальным предположениям, вспомните, что вы знали или предполагали по данной теме раньше, - воз­можно, количество значков увеличится.
2. Следующим шагом может стать заполнение таблицы «Инсерт», количество граф которой соответствует числу значков маркировки. Для заполнения таблицы вам понадо­бится снова вернуться к тексту.

Таким образом, мы обеспечим вдумчивое, внимательное чтение. Технологический прием «Инсерт» и таблица «Ин­серт» сделают зримым процесс накопления информации, путь от старого знания к новому. Важным этапом работы станет обсуждение записей, внесенных в таблицу.

**«Бортовые журналы»**

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 7.

*Таблица***7**

|  |  |
| --- | --- |
| 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». Для организации деятельности используется этот прием.

Стадия вызова по каждой смысловой единице осущест­вляется уже известными вам 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.

**Дневники**

Интересным приемом является ведение двухчастного дневника (табл. 8). Этот прием также дает возможность чи­тателю увязать содержание текста со своим личным опытом. Двойные дневники могут испо71ьзоваться при чтении текста на уроке, но особенно продуктивна работа с этим приемом, когда учащиеся получают задание прочитать текст большого объема дома.

*Таблица 8*

|  |  |
| --- | --- |
| **Цитата** | **Комментарии** |
|  |  |

В левой части дневника учащиеся записывают те мо­менты из текста, которые произвели на них наибольшее впечатление, вызвали какие-то воспоминания, ассоциации с эпизодами из их собственной жизни, озадачили их, вызвали протест или, наоборот, восторг, удивление. Короче, такие цитаты, на которых они «споткнулись». Справа они должны дать комментарий: что заставило записать именно эту цитату. На стадии рефлексии учащиеся возвращаются к работе с двойными дневниками, с их помощью текст последовательно разбирается, учащиеся делятся замечаниями, которые они сделали к каждой странице. Если учитель хочет привлечь внимание к тем эпизодам в тексте, которые не прозвучали в ходе обсуждения, он знакомит учащихся с собственными комментариями.

Трехмастный дневник (табл. 9) имеет третью графу -«Письма (вопросы) к учителю». Этот прием позволяет не только работать с текстом, но и обращаться к учителю по поводу прочитанного.

*Таблица 9*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Цитата | Комментарии. Почему эта цитата привлекла ваше внимание? | Вопросы к учителю |
|  |  |  |
| Трехчастный дневник может быть оформлен и иным об­разом (табл. 10).  *Таблица 10* | | |
| Цитата | Почему эта цитата привлекла ваше внимание? (вопросы) | Комментарии по прошес­твии некоторого времени (ответы) |
|  |  |  |

Дневник будет служить для более вдумчивого, «длитель­ного» чтения. Учащиеся сами отвечают на свои вопросы по прошествии некоторого времени.

**ПРИЕМЫ СТАДИИ РЕФЛЕКСИИ**

Для данного пособия более важным является описание приемов, работающих на стадии рефлексии. Они могут спо­собствовать развитию рефлексивных умений как в трехфа­зовой структуре урока, так и в качестве отдельных методи­ческих приемов, направленных на развитие рефлексии.

**Синквейн**

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).

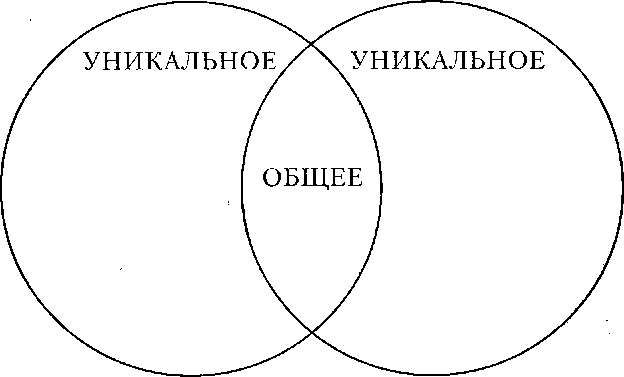
|  |  |
| --- | --- |
| **Отработка понятий** | **Рефлексивная оценка** |
|  | **пройденной темы** |
| *Метафора*  Загадочная, необычная.  Волнует, переворачивает, удивляет.  Жизнь становится интереснее,  красочнее.  Новый мир.  *Иго*  Страшное, кровавое,  Убивает, сжигает, собирает дань.  Татарское иго - тяжелая ноша.  Страшно! | *Сказки Пушкина* |
| Знакомые и незнакомые. |
| Читаю, думаю, удивляюсь. |
| Что за прелесть эти сказки! |
| Чудо! |
|  |
| *Семинар* |
| Яркий, интересный |
| Учит, вдохновляет, |
| задает вопросы. |
| Критическое мышление - путь к |
| самообразованию. |
| Открытие. |

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 может помочь организовать итоговое повторе­ние, резюмировать полученную информацию, оценить поня­тийный багаж учащихся, научить излагать сложные чувства и представления в краткой форме.

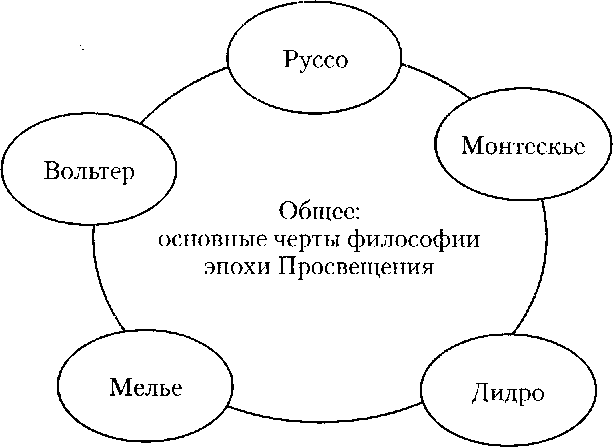
**Прием «Общее - уникальное»**

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*те. *п.).*

Примером применения данного приема на уроке может служить итоговое занятие по теме «Эпоха Просвещения» (обществознание), когда по завершении изучения взглядов мыслителей Просвещения - Монтескье, Руссо, Вольтера, Дидро, Мелье, - мы просим учащихся, используя прием «Общее-уникальное», в графической форме представить их взгляды. В центре «Общее» мы должны увидеть основ­ные идеи эпохи Просвещения (общие черты, характеризу­ющие идеи мыслителей), в секторах «Уникальное» будут представлены уникальные черты философии отдельного мыслителя.



**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) . Мы изменили название. 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 (табл. 11).

*Таблица 11*

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **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.*Тема урока: «Каким мы видим Пьера Безухова в 1-м томе романа?» (фрагмент) . Текст: Л. Н. Толстой, роман «Война и мир», т. 1, ч. 3, гл. 1-2.

Подготовка к перекрестной дискуссии начинается с крат­кого обмена мнениями по вопросу: виновен ли Пьер в своем браке не по любви?

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 (табл. 12).

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

*Таблица 12*

|  |  |
| --- | --- |
| Виновен ли Пьер в своем браке не по любви? | |
| **ДА** | **НЕТ** |
| Пьер, хоть и не без некоторого испуга, принял новую жизнь, научил себя верить ничего не значащим словам.  Он принял как должное внезап­ное изменение отношения к нему в салоне А. П. Шерер.  Пьер привык к ясной и красивой улыбке Элен.  Он знал, что Элен глупа, в чувс­тве, которое она в нем возбужда­ла, осознавал что-то гадкое, но, думая о ее ничтожестве, мечтал, как она будет его женой.  Решив, что женитьба на Элен была бы несчастьем, Пьер все-таки не переезжал от князя Василия.  «Нечего спрашивать, хорошо это или дурно? Хорошо, потому что определенно, и нет прежнего мучительного сомнения», — та­кова была заключительная мысль Пьера о браке.  Его признание на французском, прозвучавшее так бедно, потому что он с трудом вспомнил, что вообще говорят в таких случаях, отозвалось в Пьере жгучим сты­дом за себя. | Пьеру как человеку искреннему и честному казалось, что все его искренне любят, раз удостаивают вниманием и лаской.  Он, чувствуя, что между ним и Элен образовалась какая-то связь, воспринимал это как некое обязательство, которое он не мог не сдержать.  Пьеру свойственна «чистота нравственного чувства», поэтому, однажды почувствовав близость Элен, ее плеч, шеи, глаз, он не мог думать о ней иначе, как о своей жене. Он не мог обмануть ожидания всех.  «Теперь все кончено, да, я люб­лю ее», — так оправдывался Пьер в своих глазах, прежде чем сделать на французском языке признание. |
| По результатам полемики учащиеся пишут сочинение-миниатюру с одним из трех предложенных вступлений: «Да, Пьер виновен, по­тому что...» «Нет, Пьер не виновен, потому что...» «Я не могу дать однозначного ответа, потому что...» | |

**Стратегия «Рамка», или «Статья»**

Цель данной стратегии - собрать, систематизировать, отобрать и логически выстроить необходимую информацию на заданную тему.

Группе дается тема будущей статьи; если групп несколь­ко, можно выбрать разные жанры работы: статья, тезисы доклада, лекция для студентов и т. д.

На первом этапе работы учащиеся получают задание составить план (простой или сложный) будущей статьи и презентовать его. Работа может быть оформлена на листе ватмана.

На втором этапе учащиеся получают разнообразные ис­точники по заданной теме (это может быть текст, набор текстов, вырезки из статей, фотографии, рисунки, схемы), ножницы, клей, маркеры. Задача этого этапа - прочитать и проанализировать все источники, выбрать наиболее значи­мую информацию, раскрывающую заявленные пункты плана. Отобранная информация наклеивается на листе ватмана, недостающую информацию можно дописать.

По ходу работы ведется следующая таблица.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **Наиболее ценная информация** | **«Белые пятна»** | **«Корзина»** |
| Перечисляются наиболее ценные источники, факты, мнения, называются авторы | Фиксируется, каких сведений было недостаточно, почему некоторые пункты плана не раскрыты | Называются (или наклеиваются) источники или факты, которые не пона­добились в работе |

На третьем этапе идет презентация работы. При нали­чии времени можно прочитать получившуюся статью, а можно ограничиться комментариями, содержащимися в таблице.

На стадии рефлексии работают все вышеперечисленные приемы. Таблицы, схемы становятся основой для дальней­шей работы: обмена мнениями, эссе, исследований, дис­куссий и т. д. Эти приемы и вне технологии способствуют развитию рефлексивных умений, вооружают ученика инс­трументами его будущей самостоятельной деятельности.

Говоря о метакогнитивных умениях, формируемых в про­цессе работы в режиме технологии, необходимо остановиться на ряде приемов, которые, с нашей точки зрения, в большей мере помогают эти умения сформировать. Это приемы, раз­вивающие самооценку (например, «Лист взаимооценки»), приемы, направленные на самостоятельное планирование собственной деятельности (например, создание портфолио), приемы, позволяющие провести многоуровневую рефлексию (например, «Двухрядный круглый стол»).

**Прием «Двухрядный круглый стол»**

На этот прием мы хотим обратить особое внимание. Он имеет своей целью обмен мнениями по наиболее ак­туальной для участников проблеме. В процессе проведе­ния «Двухрядного круглого стола» преподаватель делит участников на две группы. Первая образует «внутренний круг». Участники этой группы имеют возможность сво­бодно высказываться по обсуждаемой проблеме. При этом важно, чтобы участники не критиковали точку зрения дру­гих, а коротко и четко высказывали собственное мнение. Участники второй группы («внешний круг») фиксируют высказывания участников внутреннего круга, готовя свои комментарии и вопросы. Комментарии могут касаться сути обсуждаемого вопроса, процесса обсуждения во внутрен­нем круге, закономерностей в высказываемых позициях, возможных причин подобных высказываний. Участники внутреннего круга должны кратко выразить свое мнение по обсуждаемой теме (проблеме), связывая его с преды­дущими.

Преподаватель осуществляет координацию работы, не вмешиваясь в содержание высказываний, направляя диа­лог в рамки обсуждаемой проблемы, фиксируя различные точки зрения. После окончания работы внутреннего круга преподаватель обращается к группе, образующей внешний круг. Участники внешнего круга работают в соответствии с правилами, описанными выше. В заключение работы пре­подаватель просит участников сформулировать выводы в устной или письменной форме, после чего представляет свои замечания и комментарии.

Обобщая разговор о «Двухрядном круглом столе», необ­ходимо остановить внимание на одной чрезвычайно важной проблеме, относящейся к развитию рефлексивного мышле­ния. Мы имеем в виду, что развитие - это результат двуна­правленного процесса: с одной стороны, человек осознает и оценивает собственные действия и мысли, использует при решении задач метакогнитивные умения, сформированные у него ранее; с другой стороны, сама эта рефлексивная саморе­гуляция подвергается вторичной рефлексии более высокого уровня, становясь специальным предметом анализа и оценки другими людьми, выступающими в функции своеобразных «наблюдателей». В той мере, в какой индивид учитывает эти оценки, он и получает возможность осознавать собственные метакогнитивные качества и при необходимости их коррек­тировать (например, открытость своего мышления, степень терпимости к критике, умение постигать смысл деятельно­сти, адекватность самооценки и т.д.).

Подобного рода ситуации многоуровневой рефлексии довольно часто возникают в технологиях рефлексивного характера. Так, в технологиях, связанных с разработкой пе­дагогических проектов, нередко деятельность большой «ко­манды» распределяется по малым группам проектов, которые разрабатывают отдельные подпроекты; затем их результаты выносятся на общее обсуждение, в процессе которого про­водится их рефлексивный анализ,

*Схема устного «Двухрядного круглого стола»*

осмысление и оценка. Таким образом, результаты первичной рефлексии становятся предметом рефлексии более высокого уровня.

