Содержание

Введение…………………………………………………………………………3

Глава 1. Технология развития критического мышления и её приёмы………6

1.1. История появления технологии……………………………………………6

1.2. Основные приёмы…………………………………………………………..8

1.3. Компетентностно-ориентированные задания как приём технологии развития критического мышления……………………………………………...18

Глава 2. Применение компетентностно-ориентированных заданий на уроках истории в 7 классе………………………………………………………………22

2.1. Особенности разработки компетентносто-ориентированных заданий для уроков истории в 7 классе………………………………………………………22

2.2. Разработка компетентностно-ориентированных заданий………………..29

2.3. Результаты апробации………………………………………………………36

Заключение……………………………………………………………………….38

Список использованной литературы…………………………………………...40

Приложения……………………………………………………………………....42

Введение

Изменения в жизни нашего общества, его информатизация и усложнение вызывают необходимость критически воспринимать получаемую информацию и ставят перед системой образования и перед школой в частности задачи по построению гармонично развитой личности, способной к саморазвитию и самосовершенствованию. И одной из главных составных частей такой личности является критическое мышление, относящееся к т.н. soft-skills, гибким навыкам - комплексу умений и навыков общего характера, связанными с личностными качествами. Помимо критического мышления к ним относятся навыки делового и цифрового общения, организации деятельности и самоорганизации, а также навыки работы в команде и публичного выступления.  Владение именно soft-skills на сегодняшний день считается важным для любого хорошо образованного и востребованного специалиста.

По нашему мнению, одним из наиболее эффективных приёмов развития критического мышления, особенно на уроках гуманитарного характера, являются компетентностно-ориентированные задания.

Степень изученности проблемы.

Мы хотим отметить, что тема компетентностно-ориентированных заданий и их применения в целях развития критического мышления у детей разрабатывается уже в течении последних двадцати лет, поэтому на данный момент имеется определённая научная и методическая база по применению компетентностно-ориентированных заданий.

Однако при этом среди исследователей нет общего мнения по поводу того, к какой педагогической технологии стоит относить компетентностно-ориентированные задания. Ряд исследователей относят их к технологии развития критического мышления, другие же ‒ к технологии компетентностно-ориентированного обучения. В нашем исследовании мы опираемся на точку зрения, что компетентностно-ориентированные задания ‒ это приём технологии развития критического мышления. Данная точка зрения была выражена на V международной научной конференции «Педагогическое мастерство», которая проходила в 2014 году, Шурыгиной Ю.А., кандидатом педагогических наук, доцентом Пензенского государственного университета, и Свечниковой Ю.А., аспирантом Пензенского государственного университета.

В ходе исследования были использованы материалы научно-практических конференций «Педагогическое мастерство» и «Инновационные педагогические технологии», тексты научных и научно-методологических статей с сайта «Альманах педагога», где размещено большое количество трудов по различным педагогическим технологиям, и труды С. И. Заир-Бека, посвящённые развитию критического мышления, его методические рекомендации по развитию критического мышления на уроках, созданные в соавторстве с И.В. Муштавинской, а также работы Г.К. Селевко по современным образовательным технологиям.

Цель данного исследования ‒ рассмотрение компетентностно-ориентированных заданий на уроках истории в 7 классе как способа развития критического мышления.

В соответствии цели были определены следующие задачи:

1.     Рассмотреть технологию развития критического мышления и её приёмы и методы;

2.     Изучить компетентностно-ориентированные задания и их методологический потенциал для развития критического мышления;

3.     Разработать банк компетентно-ориентированных заданий, направленных на развитие критического мышления, для уроков истории в 7 классе.

Объектом данного исследования является технология развития критического мышления в 7 классе.

Предметом исследования являются компетентностно-ориентированные задания на уроках истории в 7 классе как приём развития критического мышления учеников.

Практическая значимость данной работы заключается в том, что разработанный банк компетентностно-ориентированных заданий, направленных на развитие критического мышления, может в дальнейшем использоваться при планировании уроков уроков истории как во время педагогической практики, так и в профессиональной педагогической деятельности.

Структура. Данная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Глава 1. Технология развития критического мышления и её приёмы.

1.1. История появления технологии.

Технология развития критического мышления имеет относительно небольшую историю, если сравнивать с технологиями традиционного обучения. Связано это отчасти с тем, что термин «критическое мышление», хоть и используется в психологической литературе уже около ста лет (этот термин встречается уже в работах Жана Пиаже, Джерома Брунера и Льва Выготского), в педагогику он пришёл недавно ‒ проблема формирования критического мышления, как вызов времени, стала актуальной за рубежом в последние 30 лет. В российскую педагогику термин «критическое мышление» пришёл с небольшим опозданием, по сравнению с зарубежной педагогикой.

Среди зарубежных исследователей, которые занимались и занимаются проблемой критического мышления с педагогической точки зрения можно отметить Джинни Стил, Куртиса Мередита и Чарльза Темпла, которые первыми создали и описали технологию развития критического мышления. Они совместили в рамках педагогической технологии:

* идеи свободного саморазвития личности, описанные ещё у Жан-Жака Руссо, а в дальнейшем развитые в работах Джона Дьюи, Жана Пиаже и Марии Монтессори;
* принципы личностно-ориентированного образования Эриха Фромма, Карла Роджерса, Владислава Гусинского и других;
* идеи деятельностного подхода к обучению Льва Выготского и Сергея Рубинштейна;
* и идеи эвристического обучения Андрея Хуторского.

С 1996 года технология развития критического мышления распространяется совместно Институтом «Открытое общество», Международной Читательской Ассоциацией и Консорциумом «За демократическое образование» и проходит апробацию в школах многих стран. В нашей стране данная технология появилась в 1997 году.

Крупными отечественными специалистами, занимающимися изучением и развитием технологии критического мышления, являются Сергей Измаилович Заир-Бек, вместе с Ириной Валентиновной Муштавинской написавший несколько учебно-методических пособий по современным образовательным технологиям, в том числе и по технологии развития критического мышления. Именно им принадлежит выделение таких технологических этапов урока, построенного с помощью технологии развития критического мышления, как:

1. вызов;
2. осмысление содержания;
3. рефлексия.

Стоит отметить, что на сегодняшний момент технология развития критического мышления имеет достаточный уровень методологической и научно-методологической проработки: об этом свидетельствует большое количество материалов научно-практических конференций «Педагогическое мастерство» и «Инновационные педагогические технологии», в рамках которых рассматриваются современные педагогические технологии, к которым также относят технологию развития критического мышления. Кроме того, сайт «Альманах педагога» предлагает материалы как по традиционным, так и по инновационным педагогическим технологиям.

1.2. Основные приёмы

Прежде чем говорить об основных приёмах технологии развития критического мышления, стоит сказать о содержании термина «критическое мышление».

На данный момент в различных источниках можно найти разные определения термина «критическое мышление».

Психологи Джуди Браус и Дэвид Вуд определяют критическое мышление, как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критики пытаются понять и осознать свое собственное «Я», быть объективными, логичными, пытаются понять другие точки зрения. Критическое мышление, по их мнению, ‒ это поиск здравого смысла: «…как рассудить объективно и поступить логично с учетом как своей точки зрения, так и других мнений, умение отказаться от собственных предубеждений. Критически думающие мыслители способны выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, что весьма существенно при решении проблем».

Дайана Халперн определяет критическое мышление в своей работе «Психология критического мышления» следующим образом: это «направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого результата».

Для того, чтобы можно было воспользоваться критическим мышлением, человеку (в книге ‒ учащемуся) необходимо развить в себе несколько качеств, среди которых Халперн выделяет:

* готовность к планированию;
* гибкость;
* настойчивость;
* готовность исправлять свои ошибки;
* осознание;
* поиск компромисса.

Джон Барелл дополнил список Халперн и выделил еще несколько характеристик критически мыслящего человека:

* терпимость к мнению других;
* умение строить логические выводы;
* обоснование собственного мнения;
* способность давать оценку событиям.

Евгений Волков определяет критическое мышление, как «мышление, отличающееся обоснованностью и целесообразностью».

Мирза Махмутов в критическое мышление включает способности, которые позволяют человеку:

* видеть несоответствие высказывания (мысли) или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них;
* сознавать истинность или ложность теории, положения;
* уметь определять ложное, неверное от правильного, верного;
* анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, показывать образец высказывания, поведения и т.д.

Как можно заметить, имеется несколько разнообразных определений термина «критическое мышление». Однако во всех этих определениях можно заметить близкий смысл. Критическое мышление означает мышление, во-первых, рефлексивное, во-вторых, оценочное, в-третьих, развивающееся путем наложения новой информации на личный опыт. Наиболее точным из обобщающих нам представляется определение критического мышления, как разумного рассмотрения разнообразия подходов с тем, чтобы выносить обоснованные суждения и решения.

Теперь, после ознакомления с содержанием термина «критическое мышление», можно перейти к основным приёмам технологии развития критического мышления.

Технология развития критического мышления имеет в своём арсенале достаточно большое количество приёмов, применение которых обусловлено, во-первых, основными принципами технологии развития критического мышления, во-вторых, целями и задачами урока, и, в-третьих, местом приёма в структурной схеме построения урока.

Основными принципами, которые лежат в основе технологии развития критического мышления, являются:

* Активность учащихся;
* Развитие навыков общения и анализа информации;
* Мотивация к самообразованию (за счёт развития навыков работы с приёмами технологии);
* Соотношение учебного процесса с конкретными жизненными задачами и проблемами, которые могут встретить ученики в реальной жизни;
* Применение графических приёмов организации материала. Сюда также можно отнести и вербализацию, т.е. устную и письменную формы организации материала.

На данные принципы опираются практически все приёмы технологии.

В технологии развития критического мышления используется структурная схема, предложенная Заир-Беком и Муштавинской, а именно ‒ разделение урока на 3 этапа: этап вызова, этап осмысления и этап рефлексии. Каждый из этапов имеет собственные цели и задачи, которые определяют характер используемых приёмов.

Первый этап ‒ этап вызова. На данном этапе реализуется несколько задач:

1. Анализ учениками имеющихся у них знаний по теме;
2. Исходя из первой задачи ‒ сформулировать собственные цели и мотивы по отношению к теме;
3. Активизация познавательной деятельности учащихся.

Основная особенность данного этапа ‒ это отсутствие «правильных» и «неправильных» ответов, все точки зрения и высказывания имеют место быть и обязательно записываются для последующего анализа и осмысления. Также очень полезно и целесообразно на этом этапе совмещать индивидуальную и групповую учащихся, поскольку необходимо максимальное вовлечение учеников в процесс.

Второй этап ‒ этап осмысления. В большинстве случаев, данный этап занимает наибольшее время, поскольку именно в его рамках учащиеся ознакамливаются с новой информацией в различных формах: в форме лекций, различных форм чтения (индивидуального, групповое и парное), просмотра видеоматериала или прослушивания аудиоматериалов. Здесь, в рамках реализации технологии развития критического мышления, нет ограничений по форме подачи информации, однако лекционный формат считается менее продуктивным, поскольку не до конца позволяет реализовывать главную задачу этапа ‒ отслеживание учащимися своего понимания темы занятия. В связи с этим подход к выбору материала для уроков и приёмам подачи и систематизации имеет более избирательный характер, нежели в технологии традиционного обучения.

Третий этап ‒ этап рефлексии. Главная задача этого этапа ‒ анализ, взвешивание и усвоение информации, полученной на втором этапе. Стоит отметить, что рефлексия присутствует и на двух предыдущих этапах, но именно на завершающем этапе она становится первостепенной. Кроме того, на последнем этапе возрастает роль письма и дискуссии, поскольку рефлексивный анализ направлен на структурирование полученной информации и вербализация, т.е. проговаривание, является его важнейшим инструментом.

Некоторые приёмы технологии развития критического мышления имеют универсальный характер и могут быть использованы на каждом этапе урока, а другие имеют более узкую специализацию и могут быть применены с максимальной эффективностью только лишь на одном из этапов.

Самый известный из приёмов технологии развития критического мышления ‒ это метод кластера. Кластер ‒ это метод визуализации информации, суть которого состоит в том, чтобы изобразить основное содержание темы через нелинейную форму ‒ кластер не имеет чётко зафиксированной формы и подчиняется только модели «планета-спутник». В начале в центре листа или классной доски записывается ключевое понятие, вокруг которого в дальнейшем записываются понятия «второго уровня», связанные с ним. Ключевое понятие соединяется с понятиями «второго уровня» с помощью стрелок, образуя модель «планета-спутник». Также в кластер могут входить понятия «третьего», «четвёртого» и далее уровней, они соединяются с понятиями предыдущих уровней. Однако создание многоуровневых кластеров может сильно перегружать их содержание, тем самым нивелируя его суть.

Данный приём имеет универсальный характер: кластеры могут использоваться как на этапе вызова, позволяя таким образом провести анализ имеющихся у учеников знаний, мотивировать и настроить их на усвоение информации, так и на этапе рефлексии, когда первоначальные кластеры исправляются в связи с получением новых знаний. Также приём кластеров может использоваться и индивидуально и в группах, позволяя выстраивать различные формы взаимодействия на уроках.

Ещё одним приёмом с графическим выражением основной темы занятия является приём корзины идей. В отличие от кластера, этот приём подходит, в основном, для этапа вызова.

Суть корзины идей состоит в том, что учитель выделяет ключевое понятие темы и предлагает ученикам в индивидуальном порядке выписать все слова или выражения, которые, по их мнению, связаны с ключевым понятием. Затем происходит обсуждение записанного в небольших группах, каждая из которых, на основе записей участников, предлагает свои тезисы, которые записываются учителем в «корзину». Важно отметить, что записываются все тезисы, независимо от того, правильные они или нет.

Достаточно необычным графическим приёмом, используемым в технологии развития критического мышления, является денотатный граф. Он отличается от кластера и корзины идей тем, что имеет чёткую структуру и составляется по определённым правилам. Можно выделить три этапа составления денотатного графа:

1. Выделение ключевого слова или словосочетания, который будет основой денотатного графа;
2. Подбор глаголов для связи ключевого слова с его признаками. Обычно рекомендуется использовать четыре глагола, относящиеся к следующим группам: обозначающие цель (направлять, предполагать), процесс достижения результата (достигать, осуществлять), предпосылки достижения результата (основываться, опираться) и глаголы-связки для выхода на значение понятия;
3. Подбор признаков ключевого понятия, связь между ними осуществляется через глаголы. Обычно достаточно одного-трёх признаков.

Важно отметить, что составляется денотатный граф только сверху вниз: сначала даётся ключевое понятие, затем подбираются глаголы и только после этого начинают подбирать признаки. Если нарушить последовательность, может исчезнуть логика работы.

Денотатный граф, как приём, хорошо себя показывает на этапе рефлексии, поскольку позволяет в графической форме систематизировать уже проанализированную информацию.

Помимо графических приёмов, требующих базовых навыков рисования, в технологии развития критического мышления вовсю используются таблицы, поскольку они являются одним из важнейших методов структуризации информации и представляют результат определённого анализа и выборки. В связи с этим приёмы с использованием таблиц имеют универсальный характер и могут применяться на всех этапах урока.

В качестве примера таких приёмов можно привести таблицы ЗХУ (знаю-хочу узнать-узнал) и приём «ИНСЕРТ».

Таблица ЗХУ была придумала ещё в 1986 году профессором Чикагского университета Донной Огл и с тех пор практически не претерпела изменений из-за своей удобной формы.

В начале урока составляется таблица, состоящая из трёх граф: «Знаю», «Хочу узнать», «Узнал». В ряде случаев можно добавить ещё две графы: «Источники информации» и «Что осталось нераскрытым?». На этапе вызова и, отчасти, на этапе осмысления заполняются первые две графы таблицы, тем самым побуждается у учеников интерес к новой информации и выявляются их знания по теме. Третья графа данной таблицы заполняется на этапе рефлексии. Причём целесообразно для заполнения последней колонки будет обсуждение уже ранее записанного материала для выявления спорных и не до конца понятных моментов.

Некоторые отличия от приёма таблиц ЗХУ имеет приём «ИНСЕРТ» (его название является звуковым аналогом английской аббревиатуры INSERT и его можно перевести, как «интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления»), созданный в 1986 году и доработанный Темплом и Меридит для технологии развития критического мышления в 1997 году ‒ именно в их варианте и используется данный приём.

Во-первых, он тесно связан с приёмом чтения с остановками, который предполагает групповое чтение и анализ текста ‒ таблица ЗХУ может быть основана на лекции или видео‒ и аудио-материалах.

Во-вторых, в данном приёме используется система маркировки текста, которая будет составлять основу таблицы. В классическом варианте используется четыре вида пометок: знак «галочка» для обозначения той информации, которая уже известна, знак «минус» для информации, которая противоречит знаниям или представлениям ученика, знак «плюс» для интересной или неожиданной информации, и знак «вопрос» для информации, которая непонятна и вызывает желание узнать больше. Каждой пометке соответствует своя графа таблицы.

В-третьих, после заполнения таблицы в обязательном порядке проводится обсуждение по каждой графе: начинается с уже известной информации и завершается той, которая вызвала вопросы. При этом текст, на основе которого составлялась таблица, перечитывают, иногда несколько раз.

Данный приём предпочтительнее использовать на этапе осмысления, поскольку он позволяет систематизировать информацию, полученную из текста, и хорошо отображает имеющиеся знания и представления, а также имеющиеся дефициты информации по теме. Однако у этого приёма есть существенный недостаток ‒ большая энергозатратность.

Помимо графических приёмов, в технологии развития критического мышления вовсю используются классические письменные приёмы, такие как конспекты, письменные планы и эссе.

Конспект ‒ это краткое письменное изложение содержания чего-либо (текста, лекции, дискуссии, видео‒ и аудио-материалов), результатом которого является запись, позволяющая через некоторый срок восстановить полученную информацию. Несмотря на кажущуюся лёгкость данного приёма, навыками рационального конспектирования владеют немногие: для написания качественного конспекта необходимы хорошо развитые навыки анализа информации. Поэтому применение данного приёма на уроках (данный приём подходит для этапа осмысления) или в качестве домашнего задания должно быть сопряжено с постоянными тренировками, чтобы навыки рационального конспектирования сформировались и закрепились.

Составление различных письменных планов можно назвать частным случаем конспекта ‒ план является ещё более кратким изложением источника информации. Каждый пункт плана ‒ это тезис, который можно расписать и тем самым получить запись, позволяющую восстановить полученную информацию, т.е. конспект. У письменного плана похожие характеристики с конспектом: он подходит для этапа осмысления, кажется достаточно простым, но требует развития навыков работы и постоянных тренировок.

Эссе является свободной трактовкой какой-либо темы, произведения или проблемы, и относится к приёмам рефлексивного письма. В отличие от обычного сочинения, эссе имеет логически выстроенную структуру и состоит из таких пунктов, как:

* Вызов или тема эссе;
* Изложение тезисов;
* Аргументация тезисов или их опровержение;
* Выводы.

Однако, поскольку это художественная форма размышления и рефлексии, имеется большое количество различных форм эссе, которые зависят от времени, которое затрачивается на его написание (эссе можно писать как на уроке с ограничением времени, так и в качестве домашнего задания, где времени на написание заметно больше), и от писательского дарования учащихся ‒ каждый человек одну тему может описать, аргументировать и художественно выразить по-своему. Поэтому эссе может выступать как хороший инструмент диагностики умения учащихся перерабатывать информацию и обращать её в художественный текст.

В целом, технология развития критического мышления имеет в своём арсенале большое количество разнообразных приёмов ‒ они отличаются по форме, трудозатратности, преследуемым целям и т.д., но объединены основными принципами, на которых построена технология развития критического мышления. Причём, некоторые приёмы традиционного образования также могут быть включены в этот список, поскольку также соответствуют принципам технологии развития критического мышления.

1.3. Компетентностно-ориентированные задания как приём технологии развития критического мышления

Компетентностно-ориентированные задания, как уже было сказано во введении, являются одним из приёмов технологии развития критического мышления. Они стоят несколько обособленно, по сравнению с теми приёмами, которые были рассмотрены до этого, поскольку данный приём относят как к технологии развития критического мышления, так и к технологии компетентностно-ориентированного обучения. В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения о том, что этот приём относится к технологии развития критического мышления, т.к. он строится на основных принципах технологии: активности, развитии навыков общения и анализа (они же компетенции), мотивации к самообразованию, и соотнесении с жизненным опытом учащихся и конкретными задачами, которые можно встретить в жизни. На последнем, т.е. соотнесении с жизненным опытом и жизненными задачами, и строятся компетентностно-ориентированные задания.

Компетентностно-ориентированное задание ‒ это задание, требующее использования знаний и навыков в условиях неопределённости, за пределами учебной ситуации, и организует деятельность учащихся, а не требует воспроизведения учащимися информации или отдельных действий (В.А.Болотов). Исходя из этого определения можно выделить основные показатели компетентностно-ориентированного задания:

* Деятельностный компонент, направление на развитие и использование той или иной компетенции;
* Жизненность тематики задания ‒ обычно задание формулируется с упором на ситуацию, которую учащийся либо уже переживал, либо подключается творческий компонент и моделируется ситуация практического характера;
* Актуальность материала задания для учащихся.

Компетентностно-ориентированные задания имеют ряд особенностей, которые позволяют отделить их от традиционных задач:

* Значимость результата задания для учащихся;
* Условие задачи формулируется как сюжет, проблема или ситуация, требующая использования тех знаний или информации, о которой прямо не указано в тексте;
* Из предыдущего пункта ‒ необходимость использовать тех знания или информацию, которая не указана в тексте;
* Информация и задача могут быть сформулированы в различных формах (тексты, таблицы, рисунки, схемы и т.п.), что может потребовать распознавания объектов;
* Наличие избыточной, недостаточной или противоречивой информации в условиях задачи, что увеличивает её объём и усложняет работу над ней;
* Нестандартная структура задачи, поэтому некоторые компоненты не определены;
* Наличие специальных приёмов проверки, с помощью которых оценивается результат.

Компетентностно-ориентированное задание имеет свою структуру и состоит из четырёх элементов: стимула, задачной формулировки, источника информации и инструмента проверки.

Стимул компетентносто-ориентированного задания ‒ это краткая и погружающая учащегося в контекст информация, которая мотивирует на выполнение работы. Здесь часто можно встретить творческий подход к формулировкам, однако при этом стимул не должен отвлекать от содержания задания.

Задачная формулировка ‒ важная часть компетентностно-ориентированного задания, определяющая задачу, которую должны выполнить учащиеся. Она должна содержать: требования к способу представления результата работы, соотноситься с инструментом проверки, быть интересной для учащихся и соответствовать их возрасту. Способ представления результата работы может быть любым (письменным, табличным, графически-художественным), но чётко обозначенным, чтобы не создавать противоречий с инструментом проверки.

Источник информации ‒ основа компетентностно-ориентированного задания. Он может быть в любой форме ‒ в форме текста, кластера, кейса, таблицы и т.д. При этом источник информации должен соответствовать нескольким требованиям: содержать достаточно информации для выполнения задания (хотя в самом задании информации может недоставать или быть в избытке), быть интересным для учащихся и соответствовать их возрасту.

Инструмент проверки соотносится с задачной формулировкой компетентностно-ориентированного задания и имеет прямую с ним связь. Форма инструмента проверки зависит от задачной формулировки и потому также разнообразна. Однако в первую очередь, инструмент проверки должен быть надёжным, чтобы получить чёткий и независимый от субъективных факторов результат, и воспроизводимым, чтобы его можно было использовать в различных заданиях ‒ для этого прекрасно подходят ключи ответов и шкалы критериев. Важно отметить, что с инструментом оценки и его критериями ученики ознакамливаются в самом начале работы, вместе со всей остальной информацией компетентностно-ориентированного задания.

Можно выделить такие типы компетентностно-ориентированных заданий:

* Задания-сравнения;
* Задания-аналогии;
* Задания-модели;
* Задания-поиски;
* Задания-структурирования;
* Многовариантные задания;
* Комплексные задания.

В целом можно говорить о том, что компетентностно-ориентированные задания являются приёмом технологии развития критического мышления, т.к. принципы их создания, использования и предполагаемые результаты отвечают принципам технологии развития критического мышления.

Глава 2. Применение компетентностно-ориентированных заданий на уроках истории в 7 классе

2.1. Особенности разработки компетентностно-ориентированных заданий для уроков истории в 7 классе

Особенности разработки компетентностно-ориентированных заданий для уроков истории в 7 классе обоснованы следующими факторами:

* возрастными особенностями семиклассников;
* принципами технологии развития критического мышления;
* особенностями самих компетентностно-ориентированных задач, которые отделяют их от традиционных.

7 класс соответствует возрасту 12-14 лет, т.е. самый пик подросткового периода. Данный период также ещё называют переходным, поскольку происходит переход на многих уровнях: от ребёнка к взрослому, от незрелости к зрелости, от конкретно-образного мышления к абстрактному.

При этом в данном возрасте статус ребёнка пограничен ‒ он уже не ребёнок, но ещё не стал взрослым. В связи с этим часто происходит расхождение между уровнем физиолого-анатомического и интеллектуально-нравственного развития ‒ физически ребёнок уже зрел, а интеллектуальное и нравственное развитие немного запаздывает.

Также подростки отличаются повышенной нервной возбудимостью ‒ свои эмоции, часто очень противоречивые, они проявляют бурно и ярко, и не терпят любой несправедливости по отношению к себе. В связи с этим нужно быть максимально деликатным и осторожным в общении с подростками и помогать разрешать их эмоциональные противоречия в пользу общественно-значимых чувств.

В этот период также происходит значительное развитие мышления. Основная особенность мыслительной деятельности подростка ‒ нарастающая с каждым годом способность к абстрактному мышлению, изменение соотношения между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. Конкретно-образные компоненты мышления не исчезают, а сохраняются и развиваются, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления (например, развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, раскрытию содержания понятия в конкретных образах и представлениях). Поэтому при однообразии, односторонности или ограниченности наглядного опыта тормозится вычисление абстрактных существенных признаков объекта.

Значение конкретно-образных компонентов мышления сказывается и в том, что в ряде случаев воздействие непосредственных чувственных впечатлений может оказаться сильнее воздействия слов (текста учебника, объяснения учителя). В результате происходит неправомерное и непроизвольное сужение или расширение того или иного понятия, когда в его состав привносится яркие, но несущественные признаки.

Достаточно противоречиво происходит у подростков развитие наблюдательности, памяти и внимания.

В процессе учения подростками приобретается способность к сложному аналитико-синтетическому восприятию (наблюдению) предметов и явлений. Восприятие становится плановым, последовательным и всесторонним. Подросток воспринимает уже не только то, что лежит на поверхности явлений, но и более глубокий пласт информации. Хотя тут многое зависит от его отношения к воспринимаемому материалу ‒ в случае отсутствия интереса учащийся воспринимает информацию очень поверхностно и легковесно, поскольку у него нет стимула запоминать и усваивать, и запомнятся только яркие детали, но без какой-либо систематизации.

Память подростка становится более произвольной. Нарастает умение организовывать и контролировать свое внимание, процессы памяти, управлять ими, в связи с чем учащийся сам контролирует, какие пласты информации он запомнит хорошо, а какие ‒ поверхностно или и вовсе не станет запоминать.

Развитие внимания у подростков противоречиво. С одной стороны, в подростковом возрасте формируется устойчивое, произвольное внимание, свойственное взрослым, а с другой ‒ обилие впечатлений, переживаний, бурная активность и импульсивность подростка часто приводит к неустойчивости внимания и быстрой отвлекаемости подростка. Из-за этого происходит дифференциация внимания: на «нелюбимом» уроке учащийся часто невнимателен и рассеян (причём, без злого умысла, как может показаться со стороны), а на «любимом» прекрасно работает, собран, а его внимание и память работают в усиленном режиме.

С переходом к подростковому возрасту существенно изменяются, обогащаются как отвлеченно-обобщающие, так и образные компоненты мыслительной деятельности (в частности, развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, раскрытию содержание понятия в конкретных образах и представлениях, что, при должном подходе, является основой для развития критического мышления). Общее направление развития мышления происходит в плане постепенного перехода от преобладания наглядно-образного мышления к преобладанию отвлеченного мышления в понятиях. В связи с этим подростки испытывают эмоциональное удовлетворение от тех занятий, где у них есть возможность высказываться, проникать в сущность исследуемых явлений и находить причинно-следственные связи. Поэтому именно в подростковом периоде возрастает интерес к исследовательской деятельности.

Несмотря на то, что концентрация памяти и внимания подростков имеют дифференцированный характер, большинство учебных предметов нравятся подросткам потому, что они отвечают их потребностям не только много знать, но и уметь, быть культурным, всесторонне развитым человеком. Поэтому надо поддерживать убеждение подростков в том, что только образованный человек может быть по-настоящему полезным членом общества. Убеждения и интересы, сливаясь воедино, создают у подростков положительное отношение к учению. Если же подросток не видит жизненного значения знаний, то у него могут сформироваться негативные убеждения и отрицательное отношение к существующим учебным предметам.

Существенное значение при отрицательном отношении подростков к учению имеет осознание и переживание ими неуспеха в овладении теми или иными учебными предметами. Неуспех, как правило, вызывает у подростков бурные, отрицательные эмоции и нежелание выполнять трудное или неинтересное задание закрепляет отрицательное отношение к предмету.

Наоборот, благоприятной во всех отношениях ситуацией учения для подростков является ситуация успеха, которая обеспечивает им эмоциональное благополучие и удовлетворение потребности в признании.

В учении формируется общие интеллектуальные способности, особенно понятийное теоретическое мышление. Это происходит за счет усвоения понятий, совершенствования пользоваться ими, рассуждать создает хорошую базу для последующего развития умений и навыков в тех видах деятельности, где эти знания практически необходимы.

В общении формируются и развиваются коммуникативные способности учащихся, включающие умения вступать в контакт с незнакомыми людьми, добиваться их расположения и взаимопонимания, достигать поставленных целей. В труде идет активный процесс становление тех практических умений и навыков, которые в будущем могут понадобиться для совершенствования профессиональных способностей.

Таким образом, можно выделить основные возрастные особенности 7 класса:

* Дифференциация памяти и внимания на разных уроках в зависимости от отношения к предмету;
* Высокий интерес к исследовательской деятельности;
* Процесс формирования абстрактного мышления;
* Важность переживаний ситуаций успеха и болезненное переживание неудач;
* Эмоциональная возбудимость;
* Важность общения;
* Зависимость интереса к учёбе от эмоционального фона.

Принципы технологии развития критического мышления в достаточной степени охватывают все те особенности подросткового периода, которые были описаны.

Развитие навыков общения, т.е. умения не только выражать свои мысли, но и слушать чужие, позволяет удовлетворять потребность подростков в общении и самовыражении, поскольку для них очень важно рассказывать о своих мыслях, переживаниях и соображениях и при этом быть услышанными. Кроме того, из-за высокой эмоциональной возбудимости уже привитые навыки общения могут в определённой степени регрессировать, поэтому важно заниматься с подростками развитием и тренировкой данных навыков.

Активность учащихся, как главный принцип технологии, отвечает высокому интересу подростков к исследовательской деятельности, потребности самовыражения и желанию переживать ситуации успеха. Кроме того, при организации должной активности подростков у них более быстрыми темпами формируется абстрактное мышление и, вслед за ним, начинает формироваться и критическое мышление.

Соотношение учебного процесса с жизненными задачами и мотивация к самообразованию соотносятся с дифференциацией памяти и внимания, а также с зависимостью интереса к учёбе от эмоционального фона. Жизненность предлагаемых задач и заданий, поскольку сфера интересов подростка выходит далеко за рамки школы, вызывают у учащихся 7 классов интерес, а, следовательно, мотивируют и дают положительный эмоциональный фон. Если это также подкрепляется переживаниями ситуаций успеха, то вполне можно добиться того, что учащиеся будут сами проявлять интерес к предмету.

Сама суть компетентностно-ориентированных заданий состоит в том, чтобы задания активизировали деятельность учащихся (деятельностный компонент), были возможности для использования не только учебных, но и прочих знаний и умений, их содержание было жизненным и понятным, а результат был значим (позволяет поддерживать интерес). При этом дополнительный интерес для учащихся 7 класса будет представлять ещё то, что компетентностно-ориентированные задания часто имеют нестандартную или творческую форму оформления, в связи с чем интерес к необычным задачам может подогреть интерес к предмету.

Также наличие чёткого и понятного инструмента проверки, который характерен для компетентностно-ориентированных заданий может внушить некоторое спокойствие при их решении и дать возможность учащемуся самому решать, какого результата он хочет достичь. Это является важным, поскольку ситуация успеха у каждого подростка своя и каждый будет воспринимать достигнутый результат по-своему.

Сами же по себе компетентностно-ориентированные задания прекрасно подходят для применения в 7 классе. Этому есть несколько причин:

* У подростков формируется абстрактное мышление, в связи с чем задания, направленные на работу с абстрактными понятиями (большинство компетентностно-ориентированных заданий направлено именно на них), будут хорошим подспорьем;
* Эмоциональная вовлечённость, которую предполагает компетентностно-ориентированное задание, поддерживает интерес подростка к предмету в частности и к учёбе в целом;
* Избыточность или, наоборот, недостаточность информации в задаче, тем самым требуются дополнительные поиски, побуждает исследовательский интерес подростков, который и без этого достаточно высок;
* Возможность сразу ознакомиться с критериями оценки задания позволяет снизить уровень тревожности, который, из-за эмоциональной возбудимости, у подростков очень высок.

При этом при разработке компетентностно-ориентированных заданий для учащихся 7 класса необходимо учитывать их возрастные особенности. Тексты, которые используются в заданиях, не должны быть очень простыми, но при этом не стоит использовать тексты, которые учащиеся в силу возраста не могут до конца понять. То же самое относится и к задачам, которые ставятся перед учащимися ‒ не стоит ставить те задачи, с которыми учащиеся ещё не сталкивались, либо же дать возможность для тренировки.

В целом же можно говорить о том, что компетентностно-ориентированные задания подходят для учащихся 7 класса и соотносятся с их возрастными особенностями.

2.2. Разработка компетентностно-ориентированных заданий

Для данного исследования было разработано пять компетентностно-ориентированных заданий различного типа по курсу истории России 7 класса.

Первый тип: задания-сравнения.

Данный тип компетентностно-ориентированных заданий направлен на сравнение тех или иных событий, явлений, предметов, личностей. В основном упор идёт на поиск общих и разных черт и поиск основания для сравнения. Также возможно сравнение двух объектов с третьим, который выступает как эталон. Кроме того, сравнение может быть качественным и количественным. В компетентностно-ориентированных заданиях по истории обычно используют качественное сравнение.

Основной проблемой для данного типа заданий является нечёткость критериев сравнения, из-за чего у учащихся могут возникать проблемы с выполнением задания. Решением данной проблемы является прописывание в задачной формулировке чётких критериев сравнения и следование им.

Примеры: задания на сравнение исторических личностей, на сравнение оценок того или иного события, на сравнение исторических процессов, на сравнение материально-культурного наследия.

Разработанное задание №1.

Стимул: Представьте, что вы писатель и решили написать небольшой рассказ, в котором встречаются человек нашего времени и его предок из XVII столетия и обсуждают, насколько сильно изменилось общество за прошедшие века. Для того, чтобы ваш замысел реализовать, вам нужно собрать информацию.

Задачная формулировка: опираясь на текст параграфа «Мир человека XVII в.», составьте таблицу, в которой сравнивается мир человека сегодняшнего и мир человека XVII в. Нужно сравнить: типаж человека эпохи, его бытовые условия, отношение к семье и отношение к обществу.

Источник информации: текст параграфа учебника.

Инструмент оценки: критерии оценки выполненного задания.

Второй тип: задания-аналогии.

Этот тип компетентностно-ориентированных заданий предполагает установление аналогий между различными объектами в форме гипотезы. Чаще всего идёт создание аналогий между хорошо изученным объектом и похожим на него, но малоизученным или недостаточно изученным.

Примеры: проведение аналогий между историческими процессами в разных странах.

Разработанное задание №2.

Стимул: Вас пригласили на научную конференцию, посвящённую процессам объединения земель в разных странах. Ваша задача ‒ выступить перед французской делегацией с докладом.

Задачная формулировка: с опорой на знания из курса всемирной истории и текст главы 1 учебника по истории России, проведите аналогии между процессами объединения земель, проходившими в России и во Франции. Отметьте общие черты и особенности проходивших процессов, а также их временные рамки. Ответ оформляется в виде краткого доклада.

Источники информации: текст учебников по всемирной истории и истории России, информация, найденная в сети Интернет, дополнительная литература.

Инструмент оценки: критерии оценки выполненного задания.

Третий тип: задания-модели.

Это обширный тип компетентностно-ориентированных заданий, в которых ставится задача на основе имеющейся информации составить модель. Модель, как и источник информации, может иметь любой вид, но в основном получается либо образная модель (чертежи, схемы, рисунки) либо знаково-символическая (условные обозначения, формулы, уравнения). В компетентностно-ориентированных заданиях по истории подавляющее большинство моделей ‒ образные.

Важно в таких типах компетентностно-ориентированных заданий дать такое количество информации, которого будет достаточно для составления модели.

Примеры: составление кластеров, таблиц или схем на основе прочитанного текста, просмотренного видеоматериала, других моделей.

Разработанное задание№3.

Стимул: Представьте, что вы служите в Посольском приказе во времена Ивана IV и вам поручили составить схему, на которой будут обозначены направления вашей службы.

Задачная формулировка: опираясь на текст параграфа «Внешняя политика Ивана Грозного» создайте кластер, в котором будут отражены основные задачи и направления внешней политики и события.

Источник информации: текст параграфа.

Инструмент оценки: критерии оценки выполненного задания.

Четвёртый тип: задания-поиски.

Данный тип компетентностно-ориентированных заданий отличается недостаточностью представленной информации для качественного выполнения задания либо же источником информации является обширный пласт текста, текст учебника или текст из источника, который перед выполнением задания нужно найти. Форма записи ответа в таких заданиях обычно письменная ‒ выписать тезисы, основные черты, дать письменную характеристику и т.д.

Примеры: поиск основных тезисов по теме в тексте учебника, выполнение творческого задания с опорой на текст учебника или предложенный текст, описание своего способа решения той или иной исторической задачи.

Разработанное задание №4.

Стимул: Вы журналист, которому было дано задание ‒ написать заметку: «Портрет Ивана Грозного».

Задачная формулировка: опираясь на предложенные тексты, составьте «портрет» Ивана Грозного. Для этого вам нужно: описать условия, в которых он вырос; его черты характера и личностные качества.

Источники информации:

Иван Грозный ‒ сын великого князя Всея Руси Василия III. Потерял отца в 3 года. Митрополит Макарий и Боярская Дума венчали молодого великого князя на царство, не ожидая от него большой самостоятельности. Но постепенно одаренный государь вышел из-под контроля олигархии и сосредоточил в своих руках абсолютную власть. За годы правления Ивана Васильевича Московское государство превратилось в настоящее царство: были присоединены к Москве Казанское ханств, Астраханское ханство, заселено северное Черноземье, завоеваны Северный и Центральный Урал, а также Западная часть Сибири. Грозный отправил первую жалованную грамоту донским казакам и принял под свою власть первые народы Северного Кавказа, чьи князья пожелали служить царю. Могущество власти царя плохо сказалось на его психике. Иван Васильевич с детства был подозрителен и жесток: в 13 лет он уже приказывал казнить.

Иван Васильевич провел важные административные реформы: принял Судебник ‒ первый свод законов Московского государства, разделенный на параграфы, создал профессиональную армию, государственные ведомства (приказы, первым был Посольский приказ), ввел наказания для чиновников. Все свои действия Иван Грозный мотивировал соображениями веры и здравого смысла. От прочих жестоких царей он отличался тем, что пытался объяснить свою правоту в личных посланиях и вступал в полемику с теми, кто был вне его власти. Грозный оставил значительное литературное наследие. Он один из немногих известных нам русских публицистов, литераторов и композиторов XVI века.

(Энциклопедия «Вокруг света»)

Иван Грозный был очень образованным человеком. Как отмечали его современники, царь был «муж чудного рассуждения, в науке книжного поучения доволен и многоречив зело». И до конца дней своих Иван Васильевич оставался знатоком Священного Писания и прочей христианской литературы, прекрасным писателем, великолепно владеющим как высоким языком, так и простонародным, «кусательным» стилем. Образцами писательского таланта Ивана Грозного являются его многочисленные послания, авторство которых установлено точно, и отдельные произведения, которые Грозному приписываются предположительно, ‒напр., «Послание против люторов» и стихотворный «Канон ангелу грозному воеводе», в оригинале подписанный именем Парфения Уродивого, считающимся литературным псевдонимом царя. Выдающимся произведением сер. XVI в. являются его письма кн. А. М. Курбскому, в которых царь сформулировал свои религиозные, исторические и политические воззрения.

(Константин Рыжов «Все монархи мира»)

Инструмент оценки: критерии оценки выполненного задания.

Пятый тип: задачи-структурирования.  
Данный тип компетентностно-ориентированных заданий похож на задания-модели: в обоих случаях результатом будет некоторая модель. При этом в заданиях-структурированиях модель может быть линейной, иерархической или табличной. И каждая модель имеет свои черты и задания.

Линейная модель предполагает структурирование информации по горизонтали для раскрытия закономерности или последовательности.

Иерархическая модель предполагает установление иерархического соподчинения между объектами. Это может быть построение вертикальной схемы соподчинения, составление классификации или типологии.

Табличная модель предполагает либо заполнение (частичное или полное) уже созданных таблиц, либо построение таблиц по заданным параметрам.

Примеры:

Линейная модель: восстановление ленты времени, создание последовательностей.

Иерархическая модель: создание моделей иерархических систем, классификация предметов или источников.

Табличная модель: работа с массивами числовых данных, которые нужно разбить по графам таблицы.

Разработанное задание №5.

Стимул: Вы недавно переехали в Россию из другого государства и теперь вам нужно постараться разобраться с тем, к какому сословию относитесь вы.

Задачная формулировка: Составьте иерархическую модель сословного деления российского общества в XVII в.

Источник информации: информация, найденная в сети Интернет, дополнительная литература.

Инструмент оценки: модельный ответ.

Разработанное задание №6.

Стимул: У вас завязался спор с вашим знакомым на тему того, что некоторые сферы производства за многие годы не претерпели изменений. И ваш спор остановился на добыче и выработке соли.

Задачная формулировка: Воссоздайте технологический процесс добычи и выработки соли в XVII в. Ответ оформите в виде линейной модели

Источники информации: информация, найденная в сети Интернет, дополнительная литература.

Инструмент оценки: модельный ответ.

Разработанное задание №7.

Стимул: Вы служите у купца приказчиком, и вам было поручено навести справки о том, где какие товары лучше приобрести.

Задачная формулировка: составьте таблицу на основе текста источника, в которой будет 2 графы: вид товара и места, откуда его возят.

Источник информации: приложенный текст.

Инструмент оценки: модельный ответ.

Шестой тип: многовариантные задания.  
Этот тип компетентностно-ориентированных заданий отличается тем, что в ответе будет несколько правильных вариантов, а итоговый результат будет зависеть от того, все ли нужные варианты были выбраны. Такие задания обычно имеют тестовый характер.

Примеры: задания с множественным выбором, задания с недостаточными данными, предполагающие решения нескольких подзадач.

Подводя итог, можно сказать о том, что компетентностно-ориентированные задания по истории в 7 классе имеют большую вариативность ‒ спектр разработанных заданий достаточно велик и позволяет использовать компетентностно-ориентированные задания как в процессе уроков, так и в качестве домашнего задания. При этом не стоит забывать о том, что требуется организация работы с применением данного приёма: использование компетентностно-ориентированных заданий должно быть прописано в плане урока.

2.3. Результаты апробации

Апробация данных компетентностно-ориентированных заданий была проведена среди учащихся 7 класса школы №27 г. Красноярска. Класс, принимавший участие в апробации, имел уровень познавательных способностей выше среднего, но при этом уровень учебной мотивации у большинства средний и чуть ниже среднего. В связи с этим они проявляли средний уровень заинтересованности в предмете и сдержанный интерес к учебной деятельности. Большинство учеников систематически готовилась к занятиям, но не использовали дополнительную литературу и возможности сети Интернет.

Перед началом апробации был проведён опрос на предмет знакомства учащихся с приёмом компетентностно-ориентированных заданий. Он показал, что ученики знакомы с данным приёмом, но его применение не носило регулярный характер.

Компетентностно-ориентированные задания были применены в качестве заданий на время уроков и в качестве домашнего задания.

Использование компетентно-ориентированных заданий во время уроков дало достаточно хороший результат, хотя и не без огрехов. Уровень учебной мотивации заметно подрос по сравнению с результатом до апробации ‒ многие из учеников стали проявлять большой интерес к предмету истории и при подготовке к занятиям чаще стали использовать дополнительные источники информации. Кроме того, ученики стали чаще принимать участие в дискуссиях и выражать интерес к творческим заданиям и заданиям повышенной сложности.

Однако при организации работы с применением компетентностно-ориентированных заданий показала себя проблема неторопливой работы учеников над заданиями в классе. Подавляющее большинство работало в замедленном темпе, что сказывалось на построение уроков и не позволяло организовывать этап рефлексии и проверки работы должным образом. К концу апробационного периода данная проблема была частично решена.

Применение компетентностно-ориентированных заданий в качестве домашних заданий также показало себя с хорошей стороны. Введение чётких инструментов оценки работы позволило получить более объективные результаты освоения программы, а необходимость использовать дополнительные источники информации активизировала учебную деятельность. Некоторые ученики, помимо основных заданий, начали брать и дополнительные, поскольку были заинтересованы в предмете.

В целом можно сказать о том, компетентностно-ориентированные задания на уроках истории, как приём технологии развития критического мышления, показывают себя с хорошей стороны. Их использование способствует активизации учебной деятельности, позволяет ученикам проявлять активность в учебном процессе, мотивирует к получению дополнительной информации, развивает навыки анализа информации и общения. Вкупе данные положительные результаты позволяют говорить о движении в русле развития критического мышления, которое и состоит из этих показателей.

Заключение

Технология развития критического мышления на сегодняшний момент бурно развивается. Вызовы времени требуют от людей развития такого качества как критическое мышление. В себя оно включает множество умений, одно из которых ‒ умение анализировать и критически обрабатывать информацию, чтобы получить собственные суждения по той или иной теме. Невероятная доступность большого количества разнообразной, часто противоречивой или откровенно лживой информации, делает данное умение не просто важным, а жизненно важным.

Умение критического анализа нельзя представить без умения общаться. Причём, в умение общения входит не только умение доказать, защитить или опровергнуть, если были ошибочны, собственные суждения, но и умение слушать, принимать и понимать другие точки зрения. Их можно не разделять, но их понимание и принятие является залогом конструктивного общения.

Кроме того, критически мыслящий человек владеет способностью к самообразованию. Он всегда развивается и потому может успеть за быстро меняющимся темпом жизни и таким же быстрым развитием общества и технологий.

Школьное образование не стоит на месте, а подстраивается под требования времени. Поэтому приёмы развития технологии развития критического мышления, в частности, компетентностно-ориентированные задания, занимают важное место в методологической литературе. Конечно, пока приёмы технологии развития критического мышления, вернее, их реализация на уроках несовершенна, но мы постепенно идём к тому, чтобы данные приёмы занимали важное место в планировании занятий.

Тем более, что сфера применения компетентностно-ориентированных заданий очень обширна ‒ для каждого этапа урока истории можно создать своё задание, позволяющее развить один из аспектов критического мышления.

Необычная, по сравнению с традиционными заданиями, форма компетентностно-ориентированных заданий вызывает у учеников интерес и подогревает желание узнать по предмету больше информации, а чёткая система оценки результата работы даёт дополнительный мотивационный стимул для дальнейшего обучения.

Также компетентностно-ориентированные задания способствуют развитию абстрактного мышления, одного из важных составляющих критического мышления. Умение создавать и работать с абстрактными понятиями ‒ это один из шагов к становлению мышления критического.

Таким образом, с помощью такого приёма технологии развития критического мышления, как компетентностно-ориентированные задания учитель истории может выполнить поставленную перед ним обществом и временем задачу ‒ стимулировать развитие у учеников критического мышления, столь важного сейчас качества. Которым, к сожалению, владеют не все.

Список использованной литературы

1. Алексашкина Л.Н. «Учебные лекции по истории». Научно-методический журнал «Преподавание истории и обществознания», № 8, 2006.
2. Валькова И.П., Низовская И.А., Задорожная Н.П., Буйских Т.М.. Как развивать критическое мышление (опыт педагогической рефлексии)/Под ред. И.А.Низовской. Бийск: ФПОИ, 2005
3. Волков Е.Н. Критическое мышление: принципы и признаки.
4. Заир-Бек С.И. Критическое мышление. М., 2002.
5. Заир-Бек С.И., Муштавинская И.В. Развитие критического мышления на уроке. М.: Просвещение, 2004
6. Кирилова Н.Б. Медиаобразование в эпоху социальной модернизации: Педагогика. – 2005 – №5 с.13-21.
7. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Интернет-журнал. Русский язык. – Издательский дом «Первое сентября». – № 29. – 2002.
8. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие. – М. Академия, 2003 – 272с.
9. Селевко Г. К. современные образовательные технологии. М., 2002.
10. Селевко Г.К.,. «Энциклопедия образовательных технологий», М., НИИ школьных технологий, 2006.
11. Халперн Д. Психология критического мышления. – 4-е междунар изд. – СПб.: Питер, 2000 – 512 с.
12. Шурыгина Ю. А. Развитие критического мышления как актуальная проблема современного педагогического знания / Ю. А. Шурыгина, Ю. А. Свечникова. ‒Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). ‒Москва : Буки-Веди, 2014. ‒С. 50-52. ‒ URL: https://moluch.ru/conf/ped/archive/144/6599/ (дата обращения: 20.04.2021).

Приложение

Разработанное задание №1.

Стимул: Представьте, что вы писатель и решили написать небольшой рассказ, в котором встречаются человек нашего времени и его предок из XVII столетия и обсуждают, насколько сильно изменилось общество за прошедшие века. Для того, чтобы ваш замысел реализовать, вам нужно собрать информацию.

Задачная формулировка: опираясь на текст параграфа «Мир человека XVII в.», составьте таблицу, в которой сравнивается мир человека сегодняшнего и мир человека XVII в. Нужно сравнить: типаж человека эпохи, его бытовые условия, отношение к семье и отношение к обществу.

Источник информации: текст параграфа учебника.

Инструмент оценки: критерии оценки выполненного задания.

Критерии оценки:

Максимальная оценка: 5 баллов.

Все графы таблицы заполнены верно – 5 баллов.

Все графы таблицы заполнены, но есть 1-2 ошибки ИЛИ Не все графы таблицы заполнены, но нет ошибок – 4 балла.

Не все графы таблицы заполнены и есть 1-2 ошибки – 3 балла

Не все графы таблицы заполнены и есть 3-4 ошибки ИЛИ Все графы таблицы заполнены и есть 4 и более ошибки – 2 балла.

Не все графы таблицы заполнены и есть 4 и более ошибки – 1 балл.

Разработанное задание №2.

Стимул: Вас пригласили на научную конференцию, посвящённую процессам объединения земель в разных странах. Ваша задача ‒ выступить перед французской делегацией с докладом.

Задачная формулировка: с опорой на знания из курса всемирной истории и текст главы 1 учебника по истории России, проведите аналогии между процессами объединения земель, проходившими в России и во Франции. Отметьте общие черты и особенности проходивших процессов, а также их временные рамки. Ответ оформляется в виде краткого доклада.

Источники информации: текст учебников по всемирной истории и истории России, информация, найденная в сети Интернет, дополнительная литература.

Инструмент оценки: критерии оценки выполненного задания.

Максимальная оценка – 5 баллов.

Правильно указаны все пункты – 5 баллов.

Указаны все пункты, но есть 1-2 ошибки – 4 балла.

Указаны не все пункты и есть 1-2 ошибки – 3 балла.

Указаны не все пункты и есть 3-4 ошибки – 2 балла.

Разработанное задание№3.

Стимул: Представьте, что вы служите в Посольском приказе во времена Ивана IV и вам поручили составить схему, на которой будут обозначены направления вашей службы.

Задачная формулировка: опираясь на текст параграфа «Внешняя политика Ивана Грозного» создайте кластер, в котором будут отражены основные задачи и направления внешней политики и события.

Источник информации: текст параграфа.

Инструмент оценки: критерии оценки выполненного задания.

В кластере отражены все направления и основные события – 5 баллов.

В кластере отражены не все основные направления и события – 4 балла.

В кластере отражены только основные направления – 3 балла.

Разработанное задание №4.

Стимул: Вы журналист, которому было дано задание ‒ написать заметку: «Портрет Ивана Грозного».

Задачная формулировка: опираясь на предложенные тексты, составьте «портрет» Ивана Грозного. Для этого вам нужно: описать условия, в которых он вырос; его черты характера и личностные качества.

Источники информации:

Иван Грозный ‒ сын великого князя Всея Руси Василия III. Потерял отца в 3 года. Митрополит Макарий и Боярская Дума венчали молодого великого князя на царство, не ожидая от него большой самостоятельности. Но постепенно одаренный государь вышел из-под контроля олигархии и сосредоточил в своих руках абсолютную власть. За годы правления Ивана Васильевича Московское государство превратилось в настоящее царство: были присоединены к Москве Казанское ханств, Астраханское ханство, заселено северное Черноземье, завоеваны Северный и Центральный Урал, а также Западная часть Сибири. Грозный отправил первую жалованную грамоту донским казакам и принял под свою власть первые народы Северного Кавказа, чьи князья пожелали служить царю. Могущество власти царя плохо сказалось на его психике. Иван Васильевич с детства был подозрителен и жесток: в 13 лет он уже приказывал казнить.

Иван Васильевич провел важные административные реформы: принял Судебник ‒ первый свод законов Московского государства, разделенный на параграфы, создал профессиональную армию, государственные ведомства (приказы, первым был Посольский приказ), ввел наказания для чиновников. Все свои действия Иван Грозный мотивировал соображениями веры и здравого смысла. От прочих жестоких царей он отличался тем, что пытался объяснить свою правоту в личных посланиях и вступал в полемику с теми, кто был вне его власти. Грозный оставил значительное литературное наследие. Он один из немногих известных нам русских публицистов, литераторов и композиторов XVI века.

(Энциклопедия «Вокруг света»)

Иван Грозный был очень образованным человеком. Как отмечали его современники, царь был «муж чудного рассуждения, в науке книжного поучения доволен и многоречив зело». И до конца дней своих Иван Васильевич оставался знатоком Священного Писания и прочей христианской литературы, прекрасным писателем, великолепно владеющим как высоким языком, так и простонародным, «кусательным» стилем. Образцами писательского таланта Ивана Грозного являются его многочисленные послания, авторство которых установлено точно, и отдельные произведения, которые Грозному приписываются предположительно, ‒напр., «Послание против люторов» и стихотворный «Канон ангелу грозному воеводе», в оригинале подписанный именем Парфения Уродивого, считающимся литературным псевдонимом царя. Выдающимся произведением сер. XVI в. являются его письма кн. А. М. Курбскому, в которых царь сформулировал свои религиозные, исторические и политические воззрения.

(Константин Рыжов «Все монархи мира»)

Инструмент оценки: критерии оценки выполненного задания.

Задание творческого характера. За каждый полно раскрытый аспект – 4 балла, всего 12 баллов

10-12 баллов – оценка «отлично»

7-9 баллов – оценка «хорошо»

4-6 баллов – оценка «удовлетворительно»

0-3 балла – оценка «неудовлетворительно»

Разработанное задание №5.

Стимул: Вы недавно переехали в Россию из другого государства и теперь вам нужно постараться разобраться с тем, к какому сословию относитесь вы.

Задачная формулировка: Составьте иерархическую модель сословного деления российского общества в XVII в.

Источник информации: информация, найденная в сети Интернет, дополнительная литература.

Инструмент оценки: модельный ответ.



Разработанное задание №6.

Стимул: У вас завязался спор с вашим знакомым на тему того, что некоторые сферы производства за многие годы не претерпели изменений. И ваш спор остановился на добыче и выработке соли.

Задачная формулировка: Воссоздайте технологический процесс добычи и выработки соли в XVII в в Астрахани. Ответ оформите в виде линейной модели

Источники информации: информация, найденная в сети Интернет, дополнительная литература.

Инструмент оценки: модельный ответ.

Добыча и выработка соли:

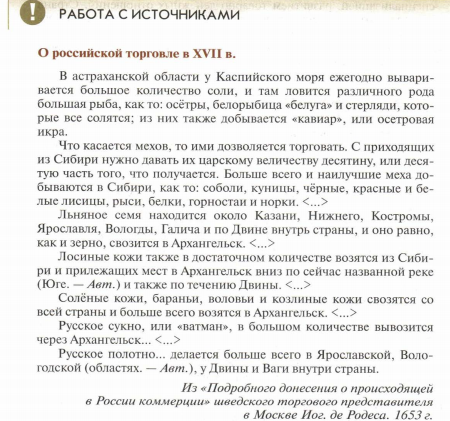
Добыча путём выпаривания воды из озёр и морей -> вываривание -> сбор осадков соли

Разработанное задание №7.

Стимул: Вы служите у купца приказчиком, и вам было поручено навести справки о том, где какие товары лучше приобрести.

Задачная формулировка: составьте таблицу на основе текста источника, в которой будет 2 графы: вид товара и места, откуда его возят.

Источник информации: приложенный текст.



Инструмент оценки: критерии оценки выполненного задания.

Все графы таблицы заполнены верно – 5 баллов

Все графы таблицы заполнены, но есть 1-2 ошибки – 4 балла.

Не все графы таблицы заполнены и есть 1-2 ошибки – 3 балла.

Не все графы таблицы заполнены и есть 3-4 ошибки – 2 балла.