

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК РУССКОГО ЯЗЫКА. ОСНОВНЫЕ СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ УРОКА

Обучение – процесс, который развивается во времени и имеет свою логику перехода от незнания к знанию. Урок представляет собой лишь одно звено этого процесса. Содержание урока несвободно, оно вытекает из предшествующего и связано с последующим. С позиций целостности образовательного процесса одной из основных организационных форм обучения является урок. Классно-урочная система при массовости охвата учащихся обеспечивает организационную четкость и непрерывность учебной работы. Итак, урок – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников.

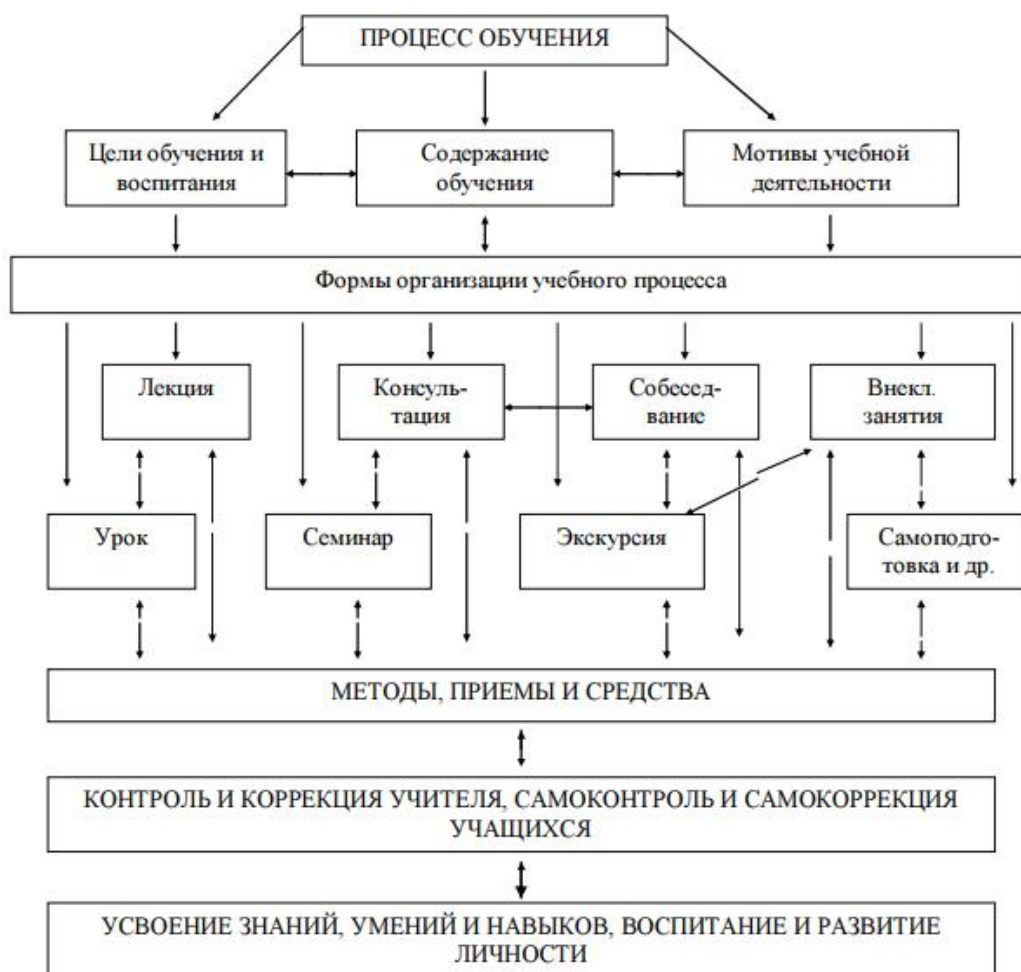


Рис. 2. Структура процесса обучения (по В. А. Онищук)

С позиций целостности образовательного процесса одной из основных организационных форм обучения является урок. Классно-урочная система при массовости охвата учащихся обеспечивает организационную четкость и непрерывность учебной работы. Итак, урок – это такая организационная форма обучения, при которой учитель в течение точно установленного времени руководит коллективной познавательной и иной деятельностью постоянной группы учащихся (класса) с учетом особенностей каждого из них, используя средства и методы работы, создающие благоприятные условия для того, чтобы все ученики овладевали основами изучаемого предмета непосредственно в ходе занятия, а также для воспитания и развития познавательных способностей и духовных сил школьников. Вопрос о количестве типов уроков и их структуре не имеет однозначного решения в науке. Он остается дискуссионным в общей теории обучения и в частных методиках. Одни выделяют типы уроков, другие – виды, третьи – формы уроков, не объясняя, чем эти понятия различаются. Расходятся исследователи и в количественном определении типов уроков. Так, Б. Т. Панов выделяет 4 основных типа урока, М. Р. Львов – 7, М. Т. Баранов и Т. А. Ладыженская – 6, О. Н. Киселева – 5.

Основной классификацией уроков является классификация по целям обучения. Вслед за О. Н. Киселевой считаем целесообразным в соответствии с целями обучения выделить следующие типы уроков:

- 1) урок усвоения новых знаний и умений;
- 2) урок закрепления новых знаний, умений и приобретения навыков;
- 3) урок повторения, обобщения и систематизации изученного;
- 4) урок проверки знаний, умений, навыков;
- 5) комбинированный урок.

Цель урока каждого из типов обуславливает набор структурных элементов урока в его составе. Долгое время этот состав оставался обязательным и постоянным, оптимальные временные границы, которые занимал тот или иной элемент урока, были выверены практикой и тоже жестко регламентированы, место каждого элемента в структуре урока четко определено. В настоящее время продолжает развиваться движение по преодолению однообразия в построении уроков. Так, внутри типов уроков появляются виды уроков. Основанием для их появления служат следующие факторы:

- разнообразие методов, применяемых на уроке одного типа;
- разнообразие организационных форм обучения;
- характер учебного материала, подлежащего усвоению;
- характер связи между элементами урока;

– свертывание или расширение элементов урока.

Основные структурные элементы урока. Прежде чем будут охарактеризованы основные типы уроков, необходимо рассмотреть структурные элементы урока. В структуре урока О. Н. Киселева выделяет следующие элементы:

- организационный момент;
- сообщение темы, целей, задач урока;
- подготовка учащихся к восприятию нового материала (актуализация опорных знаний, умений, навыков);
- объяснение нового материала (усвоение новых понятий и способов действия);
- закрепление нового материала (применение знаний и формирование способа действия);
- повторение;
- контроль знаний, умений, навыков;
- проверка домашнего задания;
- задание на дом;
- подведение итогов урока.

Организационный момент. Это короткая часть начала урока, функция которой отражена в названии. Чаще всего оргмомент содержит приветствие учителя, приветствие учащихся. Сообщение темы, целей и задач урока. Долгое время целеполагание существовало только для учителя. Он ставил перед собой цели и задачи и стремился к их осуществлению. Такому моносубъектному обучению соответствует информационный тип деятельности учителя и учащихся. Один дает информацию, другие ее воспринимают и воспроизводят. Без информационной деятельности обучение не обходится и сейчас. Ученые-психологи и учителя-новаторы ввели в учебный процесс ученика как субъекта обучения, а объектом стали знания, совместно добываемые учителем и учениками. Появилось новое педагогическое мышление – полисубъектное. Оно предполагает равноправный диалог, общую деятельность учащихся и учителя. Изменилась структура учебного процесса. Знания, умения и навыки теперь не только закладываются учителем в ученика, но и добываются совместными усилиями учителя и учащихся. Этот новый тип взаимодействия назвали педагогикой сотрудничества. Ученик получает право на собственную точку зрения и уважение к ней при условии, что он сможет доказать ее правильность. Учитель уже не навязывает знания, а учит добывать их самостоятельно, ориентирует ученика на сознательное формирование в себе мыслящей личности, учит работать в творческом ключе. Поэтому сегодня все чаще учителя прибегают к тому, что цели урока формулируются учителем совместно с учениками. Однако учителя не всегда

дифференцируют цели и задачи уроков в своих планах. В чем их отличие? Цели определяют главные, магистральные линии данного урока, а задачи конкретизируют этапы их достижения. Например: цель урока – «сформировать понятие о синонимии и ее роли в речи», задачи урока – «добиться усвоения понятий синонима и синонимического ряда; помочь школьникам усвоить роль синонимов в речи; способствовать осознанию возможностей словаря синонимов в получении информации об употреблении синонимов в различных стилях речи и в сочетании с другими словами». Начало урока можно построить таким образом, что после объявления учителем темы урока следует предложение учащимся подумать, каких целей они должны достичь и какие задачи предстоит решить для достижения цели. Необходимо заметить, что традиционно тема урока определяется в соответствии с ее формулировкой в учебнике. Например: «Типы речи», «Буквы И-Й после Ц». Тема урока записывается на доске учителем и в тетрадях учениками. Такая формулировка темы делает настрой на урок определенным, деловым, но интереса не порождает. Изменить ситуацию может нетрадиционная формулировка темы урока. Например: «Самое маленькое склонение», «Кому принадлежит общий род?» и т. д.

Подготовка учащихся к восприятию нового материала (актуализация опорных знаний, умений, навыков). Это увертюра к объяснению нового материала. Необходимость в этом структурном элементе возникает там и тогда, когда известное учащимся включено в неизвестное как его составная часть. Актуализация может протекать посредством целенаправленной беседы по вопросам теории. Учащимся предлагают грамматический разбор, проводят письменные упражнения с применением известных способов действия и т. д. Все это должно привести класс в состояние готовности к диалогу при объяснении нового материала. Например, если на уроке предполагается усвоить образование страдательных причастий настоящего времени, то учащимся понадобятся опорные знания о том, какие глаголы с безударными личными окончаниями относятся к I спряжению, какие – ко II спряжению, и практические умения определять спряжения этих глаголов. Известное может не входить напрямую в данное правило, а быть отправной точкой для сравнения или аналогии, благодаря которым новое и старое правило разграничиваются или обобщаются. Так, при изучении правописания О, Ё после шипящих и Ц в окончаниях имен существительных объяснение материала можно поднять на более высокую ступень, если провести сопоставление его с правописанием О, Ё после шипящих в корне имен существительных. Учащиеся видят, что правописание О, Ё в корне и окончании имен существительных подчиняется различным правилам, которые требуется дифференцировать. Актуализация знаний, умений, навыков может представлять собой решение некой проблемной ситуации. Проблемную ситуацию известный психолог А. М.

Матюшкин определяет как «ситуацию, характеризующую такой тип взаимодействия субъекта и объекта, при котором у человека возникает потребность в открытии нового, неизвестного свойства, закономерности объекта или способа его преобразования». Создать проблемную ситуацию можно при помощи проблемного вопроса, обращенного к классу. Проблемный вопрос – это не просто вопрос, а вопрос, который задает учащимся цель дальнейшего поиска и его направление. В основе проблемного вопроса лежит противоречие между знанием и незнанием. Противоречие не может быть искусственно сконструировано учителем, оно может быть им только обнаружено в данном учебном материале. Лишь объективно существующее противоречие в движении школьников от незнания к знанию позволяет поставить проблемный вопрос. Например, в пятом классе школьники изучают тему «Текст» и знакомятся с признаками текста. К этому моменту ученики имеют только самое общее представление о тексте, а с урока должны унести знания о признаках текста (текст может быть озаглавлен, текст имеет тему и главную мысль, текст обладает смысловым и грамматическим единством). В начале урока можно прочитать учащимся небольшой рассказ, затем спросить: Это текст или не текст? Почему? Ребята ответят, что это, конечно, текст, потому что предложения в нем объединены общим смыслом. Далее учитель предлагает познакомиться с остальными признаками. Так возникает заинтересованность, потребность разобраться. От проблемных вопросов необходимо отличать познавательные. Функция познавательных вопросов – побудить школьников к той или иной конкретной мыслительной операции, чтобы они смогли сделать маленькое открытие, установить новый вид связи между языковыми явлениями, вывести простое правило. Например, учитель может написать на доске слова горéть, загорáть, горéлый, загáр, угáр, гáрь и затем спросить: От чего зависит правописание о и а в корне гор-/гар-? Такой вопрос будет познавательным, а не проблемным, т.к. решение уже присутствует в предлагаемом материале (ударения в словах расставлены). Проблемные и познавательные вопросы создают нестандартность подхода учителя к содержанию урока, стимулируют творчество, порождают у школьников эмоции. А эмоции, как известно, активизируют мыслительные процессы. Объяснение нового материала (усвоение новых понятий и способов действия). Как уже было сказано выше, объяснение нового материала возможно при помощи дедуктивных или индуктивных методов. Чаще всего эти методы функционируют в смешанном виде. Дедуктивный метод предполагает передачу информации о языковом явлении (ознакомление с общими положениями теории и способами действия, ею определяемыми). Мысль учащихся движется от усвоения данных в готовом виде знаний к их применению к частным случаям языка. Этот метод представлен в следующих трех разновидностях. Объяснительно-иллюстративный метод. Учитель

предъявляет готовую информацию – дает характеристику языкового явления и на конкретных примерах показывает, как эти знания применить на практике, а также знакомит со способами действия, представляет готовый алгоритм. Ученик слушает, осмысливает, запоминает. Подготовка учителя к объяснению материала всегда начинается с тщательного изучения структуры учебного знания. Вычлениваются новые понятия, элементы знаний, известные и неизвестные учащимся, выявляются все признаки данного языкового явления, главное отделяется от второстепенного, уясняется процедура применения правила. В конце 1960-ых годов возникает идея изучения материала школьных предметов с большей информационной ёмкостью при помощи «крупных блоков». Эта мысль получила известность после удачного применения в педагогическом творчестве учителя математики В. Ф. Шаталова. Один из последователей В. Ф. Шаталова, Ю. С. Меженко, разработал опорные конспекты по русскому языку. В опорный конспект включается несколько блоков. Каждый блок представляет определенную орфограмму, пунктограмму или языковое явление одного порядка. Опорный конспект – это система опорных сигналов, имеющих структурную связь и являющихся наглядной конструкцией, замещающей систему значений, понятий, идей. Опорные конспекты содержат знаки, конкретизирующие содержание абстрактного теоретического материала (задача – облегчение понимания содержания новой информации и заключение ее в долговременной памяти). В опорных конспектах системно используется многократное повторение. Основные принципы создания опорных конспектов – это опора на сигнал, лаконичность, структурность и автономность блоков, удобство восприятия и воспроизведения, непохожесть конспектов между собой, акцент на основных смысловых элементах, занимательность, унификация обозначений, цветовое оформление (красный цвет – самое главное; зеленый – информация о правиле, теория; синий – примеры), четкость, ясность и простота шрифта, быстрое развертывание и свертывание информации. Новый материал в методике В. Ф. Шаталова – Ю. С. Меженко включает не менее двух блоков по объему, поэтому на объяснение уходит целый урок, при этом предусматривается двух или трехкратное изложение. При первичном объяснении материал подается учителем полно и развернуто в рамках объяснительно-иллюстративного метода (при этом применение других методов объяснения не исключается). Опорный конспект предъявляется лишь при вторичном объяснении. Теперь объяснение учителя направлено на то, чтобы показать, как известное учащимся правило представлено в конспекте, как читается конспект, как обозначено главное, какова связь между частями одного блока, разными блоками. Для слабых учащихся возможно и третье объяснение. Во время объяснения ученик только слушает, по его окончании учащимся предлагается зафиксировать опорный конспект в специальных справочных тетрадях с

использованием цветообозначений. Трехкратное изложение, последовательно развертываемое от конкретного знания к обобщению, с попутным воспроизведением опорного конспекта создает предпосылки для качественного усвоения теоретического материала всеми группами школьников. В качестве недостатка опорных конспектов О. Н. Киселева называет отсутствие в конспекте информации о применении знаний: ученик не получает информации о том, как воспользоваться новыми знаниями.

Метод проблемного изложения материала. Этот метод служит школой приобщения учащихся к исследовательской работе по русскому языку. Объяснение материала учитель берет на себя, но строит его как поиск знаний, которыми школьникам необходимо овладеть, демонстрирует перед учащимися «самый путь научного мышления» (М. Н. Скаткин). Методом проблемного изложения можно изложить только тот материал, который содержит проблемную ситуацию, несет в себе объективно существующее в сознании учащихся противоречие между знанием и незнанием.

На уроках русского языка возможны два вида проблемных ситуаций по цели поиска при их разрешении: – неизвестное является теоретическим положением (правилом, признаком, свойством, классификацией); – неизвестное является способом действия при применении теории к практическим операциям с языком. В ходе разрешения проблемных ситуаций учитель может воспользоваться различными приемами мыслительной деятельности: анализом, синтезом, сравнением, аналогией, классификацией и др.

Пример проблемного изложения темы «Односоставные предложения».

Учитель: Что мы знаем о членах предложения? Предложения состоят из членов, одни из которых главные, другие – второстепенные. Требуется узнать, что положено в основу классификации при делении всех простых предложений на односоставные и двусоставные.

Классу было предложено самим отыскать признак классификации. Для анализа вперемешку даны односоставные и двусоставные предложения: Поляна. Стог. Свежее сено! Какой запах! Пахнет сеном. Запах сена кружит голову.

Один из учеников определил первое и второе предложения как односоставные, третье, четвертое и пятое как двусоставные, а шестое у него получилось в остатке, и ребенок предположил: Может, оно многосоставное?

Конечно, ученик не прав. Он прослушал то, что было сказано учителем: все предложения делятся на односоставные и двусоставные. Значит, остатка быть не должно. Не признак количества членов предложения лежит в основе классификации, а какой-то другой. Какой? Учитель предлагает продолжить поиск вместе: Мы знаем, что члены предложения неоднородны по весу и роли в предложении. Одни – главные, другие –

второстепенные. Подчеркнем главные и второстепенные члены. Можно ли разделить предложения на группы по количеству главных членов? Можно. Предположим, что предложения, в которых имеется подлежащее и сказуемое, называются двусоставными, а предложения с одним главным членом (подлежащим или сказуемым) односоставными. Тогда все предложения четко делятся на две группы. Давайте себя проверим. Правомерно ли делить предложения на односоставные и двусоставные по наличию второстепенных членов? Нет, потому что в составе только второстепенных членов предложение существовать не может, а без второстепенных членов – может. Вывод: в основе классификации предложений лежит строение грамматической основы простых предложений. Если предложение имеет оба главных члена, оно называется двусоставным, один главный член – односоставным. В данном случае метод проблемного изложения осуществлен с опорой на эксперимент, придуманный учителем. Учащимся демонстрируются возможности классификации языковых явлений на различных основаниях и проводится критический анализ неверных решений. В предлагаемом учеником решении был использован прием остатка. Он способен обнаружить неправильность классификации, способен подтвердить правильность при наличии исключений из общего правила, так что его можно успешно использовать и в других случаях. Метод самостоятельного изучения нового материала по учебнику. В данном случае в качестве информатора, несущего знания, выступает не учитель, а учебник. Учащиеся читают учебник и добывают новые знания самостоятельно. Этот метод, кроме общей задачи усвоения нового материала, решает также задачу обучения школьников методам самостоятельной работы с книгой как источником знаний по языку.

Исходя из специфики материала, педагог определяет способы организации самостоятельной работы по переработке и усвоению нового и предлагает учащимся задание. Сформировалось несколько типов таких заданий: – ответ на заранее поставленные вопросы репродуктивного типа (вопросы, которые требуют воспроизведения определений, теоретических положений, т. е стимулируют теоретическое мышление, например: Какие числительные называются собирательными?); – ответ на вопросы продуктивного типа, направленные на осмысление связей между разными явлениями языка, установление общего и различного, вскрытие причинно-следственных зависимостей и т. д., например: Как правила дефисного и слитного написания сложных прилагательных связаны с их словообразованием?; – отграничение нового от известного в структуре самостоятельно изучаемого материала. Базу для такого задания создает программа по русскому языку, которая зиждется на линейно -ступенчатом принципе. Во многих случаях один и тот же материал изучается в несколько приемов. Каждый новый виток что-то добавляет к уже

изученному. Результаты наблюдений учащихся могут быть представлены в их устных ответах или зафиксированы в тетрадях в виде плана в двух столбцах: известное, новое; – сравнение объяснения учителя с изложением данного материала в учебнике. Излагая новое, учитель обдуманно опускает отдельные вопросы, а для их изучения отсылает школьников к учебнику, поставив вопрос: Что нового вы узнали из учебника в дополнение к объяснению учителя? – задание для проработки логической структуры учебника и выделения всех признаков языкового явления, объединяющее в своем составе следующие виды действий учащихся: составить вопросы к параграфу учебника, составить план параграфа, сформулировать тезисы (8–9 классы), сконструировать таблицу или схему, подобрать примеры, иллюстрирующие каждое положение изученного параграфа или отдельные его части; – выведение алгоритма-предписания для применения правил орфографии и пунктуации или образца для рассуждения; – работа учащихся с теорией и дидактическим материалом по теме по программе, предложенной учителем. Это могут быть слова, словосочетания, предложения, небольшие связные тексты, иллюстрирующие теоретические положения. В данном случае теоретический материал усваивается поэлементно. Изучение названных учителем элементов нового по учебнику перемежается с выполнением небольших упражнений, в которых школьники опознают усвоенное положение.

Например, для изучения темы «Определение» может быть предложена следующая программа действий.

- 1) прочтите, что такое определение;
- 2) запишите, подчеркните определения и докажите, что вы сделали правильный выбор: Худощавый и низкорослый, Среди мальчишек всегда герой, Часто-часто с разбитым носом Приходил я к себе домой. (С. Есенин)
- 3) ознакомьтесь по учебнику со способами выражения определений. Разделите тетрадь пополам. Первый столбик озаглавьте: «Известные способы», второй: «Новые способы». Под цифрами назовите в каждом столбце способы выражения определений;
- 4) прочтите учебник и ответьте, чем согласованные определения отличаются от несогласованных;
- 5) определение обозначает признак предмета, и прилагательное обозначает признак предмета.

В чем отличие определений от имен прилагательных? Почему их нельзя смешивать? Индуктивный метод предполагает нахождение нового знания самими учениками в процессе анализа конкретных явлений языка, от которого они переходят к общему, к теоретическим выводам и законам. Наиболее эффективными являются две разновидности индуктивного

метода: эвристическая беседа и исследовательский метод. Эвристическая беседа представляет собой диалог между учителем и классом. Он начинается с постановки задачи или проблемы, продолжается построением логически целостного рассуждения, сопровождающего самостоятельный анализ учащимися языковых фактов, и завершается выводами и обобщениями. Беседа строится так, чтобы подчеркнуть непрерывность знаний, показать, как одно наслаивается на другое. Поэтому беседе может предшествовать актуализация опорных знаний, умений и навыков. Она приведет в систему известное и позволит точно поставить перед беседой очередную задачу. Четкая постановка задачи, проблемного вопроса перед беседой дает возможность ученику хорошо ориентироваться в предстоящей поисковой работе, понимать, к чему ведет беседа. Для успешного развертывания беседы учителю необходимо позаботиться о качественном дидактическом материале, который будет дан для анализа, и о целостной системе вопросов, которая поможет учащимся выстроить рассуждение и приведет к новому знанию. В настоящее время учителя практикуют такую форму организации беседы, при которой каждый ученик вовлекается в практическую работу с дидактическим материалом. Работая в своих тетрадях, ребята производят запись примеров с доски или под диктовку учителя, делают их грамматический разбор, сравнивают примеры между собой, распределяют их по столбцам, составляют схемы предложений и занимаются другой работой подобного типа, если она помогает найти новое. Вопросы беседы связаны с результатами анализа примеров каждым, поэтому в работу оказываются вовлечены все школьники. Например, при изучении правописания приставки при- учитель предъявляет заранее записанные на доске 4 столбика слов.

прибить привязать привинтить прикрепить присоединить

приехать прилететь приплыть примчаться прискакать

привокзальный приморский пристанционный пришкольный приусадебный

приглушить притворить приумолкнуть притихнуть приоткрыть

Учащиеся должны списать каждый столбик, выделить приставку и подумать, одинаковы ли значения приставки при- в одном столбике и в разных столбиках, подготовиться к ответу, какие это значения. После самостоятельного анализа ребята вовлекаются в беседу и находят все значения приставки при-. Они фиксируются учителем на доске, а учащимися в своих тетрадях.

Исследовательский метод. Этот метод ставит задачу сформировать у учащихся теоретическое мышление в ходе самостоятельной работы по поиску и открытию языкового явления и определению его функции в речи. Путь постижения нового от конкретного к абстрактному сохраняется. Перед учащимися ставится учебная проблема. Им предлагается

конкретный дидактический материал для ее разрешения. Пользуясь имеющимися знаниями, умениями и навыками, распространяя их на новую область, ученики проводят самостоятельное учебное исследование и приходят к выводам и обобщениям, разрешающим проблему. Учебное познание следует за научным, отражает его особенности. Но если в научном познании происходят истинные открытия, то в учебном познании открывается неизвестное только для учащегося, осуществляется квазинаучная деятельность, происходит открытие уже открытого человечеством.

В процессе учебного исследования у каждого ученика накапливается опыт самостоятельного поиска нового знания, формируется представление о путях и средствах познания, о методах и приемах исследования. Исследование – сложный процесс, поэтому исследовательский метод имеет непростую структуру, в которой выделяются две главные части: подготовка к исследованию и собственно исследование. Причем каждая из частей имеет свои составляющие:

1. Подготовка учащихся к исследованию: – актуализация опорных знаний, умений, навыков; – создание проблемной ситуации; – выдвижение гипотез, дискуссия с целью выявления верных и неверных предположений.

2. Собственно исследование: – осмысление исследовательской задачи; – внутренняя исследовательская деятельность, состоящая из наблюдений и экспериментов над представленным дидактическим материалом по предложенной программе с целью выявления существенных признаков языкового явления; – определение теоретических понятий или выделение новых правил правописания, их перевод из внутренней умственной сферы во внешнюю с фиксацией добытых знаний в форме знаковой модели и связного речевого изложения итогов исследования; – самопроверка правильности проведенного исследования путем сопоставления полученных результатов с определениями и правилами, данными в школьной учебнике.

Проиллюстрируем данную схему на примере проведения урока на тему «Правописание НЕ с причастиями».

1. Подготовка учащихся к исследованию.

1а. Актуализация опорных знаний, умений и навыков. Учитель просит учащихся ответить на вопросы и выполнить задания: С какими частями речи у причастий имеется сходство? (С глаголами и прилагательными.) Как пишется НЕ с глаголами и прилагательными?

Запишите примеры, раскрывая скобки, объясните написание НЕ: Это (не)трудная задача. Это (не)легкая задача. Это (не)трудная, а легкая задача. (Не)навижу себя, когда (не)решается задача. Есть ли что-нибудь общее в правилах правописания НЕ с глаголами и

НЕ с прилагательными? (Есть: пиши НЕ слитно, если глагол или прилагательное без НЕ не употребляются. Но различий больше).

1б. Создание проблемной ситуации. Можно ли, зная правила правописания НЕ с глаголами и НЕ с прилагательными, вывести из них правила правописания НЕ с причастиями? Этим вопросом создана проблемная ситуация, ибо никто не может уверенно сказать «ДА» или «НЕТ».

1в. Выдвижение гипотез. Что можно предположить? Может быть, НЕ с причастиями пишется по правилам правописания НЕ с глаголами? Чем вы это докажете? (Причастие – форма глагола). Наверное, причастия от глаголов ненавидеть, негодовать тоже пишутся с НЕ вместе, т. к. без НЕ получатся слова, которых в русском языке нет: навидящий, навидевший. Вы правы, но это только одно из правил, есть и другие.

2. Собственно исследование. 2а. Осмысление исследовательской задачи. Какая же исследовательская задача стоит перед нами? (Найти и сформулировать все правила правописания НЕ с (полными) причастиями).

2б. Наблюдение над дидактическим материалом с целью нахождения правил. А. Это неоконченная повесть. Это не оконченная писателем повесть. Это не оконченная в свое время повесть. Б. Это нерешенная задача. Это не решенная, а только начатая задача. Это не исправленные ошибки. Это не исправленные, а лишь подчеркнутые ошибки.

2в. Выделение правил правописания НЕ с причастиями и их формулирование в речи. Сколько правил вам удалось выявить, работая с заданиями А и Б? Сформулируйте каждое правило и расскажите, как вы его нашли. Если у полных причастий есть зависимые слова, то частица НЕ пишется с причастием раздельно; если у причастия нет зависимых слов или противопоставления, то НЕ является приставкой и пишется с причастием слитно.

2г. Сопоставление результатов исследования с правилами, сформулированными в школьном учебнике. После чтения учебника каждый ученик должен понять, где он сделал открытие самостоятельно, а где открыть новое ему не удалось, и почему. Такой самоанализ учит видеть свои промахи и учитывать их в будущем.

Подведение итогов урока. Функция этого структурного элемента урока – выяснение степени осознанного усвоения нового материала. Для ее реализации ставятся вопросы, требующие осмысленного ответа, например: От каких условий зависит выбор двоеточия в простом предложении? Как отличить глагол совершенного вида от глагола несовершенного вида? В какой последовательности следует разбирать какую-либо часть речи? Почему в предложениях с однородными членами между ними не всегда ставятся запятые? и т. п. Вопросы типа Что вы узнали на уроке нового? ставить нерационально: он является нецеленаправленным.