

Министерство просвещения Российской Федерации

**Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Набережночелнинский государственный педагогический университет»**

Институт дополнительного профессионального образования

ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ УРОК

Методическое пособие для учителей начальной и основной школы

Набережные Челны, 2020

Составитель: Чечина Елена Станиславовна, заведующий лабораторией педагогических инноваций ИДПО ФГБОУ ВО «Набережночелнинский государственный педагогический университет».

Деятельностный урок. Методическое пособие для учителей начальной и основной школы / Сост. Е.С. Чечина. – Набережные Челны: ФГБОУ ВО НГПУ, 2020 – 25 с.

Содержание

Глава 1. Деятельностный урок как система учебных действий, направленных на достижение результата (по материалам М.Р. Битяновой)	4 стр.
1.1. Характеристики и структура деятельностного урока	4 стр.
1.2. Проектирование деятельностного урока	5 стр.
Глава 2. Урок в системе развивающего обучения.....	8 стр.
2.1. Психологическая структура урока.....	8 стр.
2.2. Типология и структура урока.....	9 стр.
2.3. Подготовка и проведение урока.....	11 стр.
Глава 3. Использование образовательных технологий на уроке.....	14 стр.
3.1. Технология развития критического мышления.....	14 стр.
3.2. Технология проблемного диалога.....	16 стр.
Приложение 1. Приёмы технологии развития критического мышления.....	19 стр.
Приложение 2. Приёмы создания проблемной ситуации (фрагменты урока)..	23 стр.
Литература и интернет-ресурсы	25 стр.

Деятельностный урок как система учебных действий, направленных на достижение результата (по материалам М.Р. Битяновой)

Характеристики и структура деятельностного урока

1. По своей структуре современный урок совпадает со структурой учебной деятельности. В качестве основных этапов осуществления учебной деятельности могут быть рассмотрены: целеполагание, планирование действий, выполнение действий, контроль и коррекция, оценивание результата, рефлексия.

2. Деятельностная структура урока всегда «прозрачна» и открыта учащимся. На таком уроке обязательно последовательное предъявление учащимся в ходе урока всех его этапов:

- а) цели деятельности на уроке и предполагаемого результата;
- б) критериев оценивания результата;
- в) плана (почему именно это мы будем делать и в такой последовательности);
- г) приёмов работы на каждом этапе плана;
- д) принципов и способов контроля и оценивания;
- е) содержания рефлексии и т.д.

3. Степень самостоятельности учащихся в осуществлении учебной деятельности на уроке постепенно нарастает.

На первом этапе учитель сам ставит цель урока, сам осуществляет планирование и определение этапов урока, объясняет назначение конкретных заданий, которые учащимся предстоит выполнять самостоятельно, затем контролирует и оценивает их действия по заранее определенным критериям. Проводит рефлексию способов действия, которые освоили учащиеся. Учащиеся вместе с учителем проходят через ситуацию деятельности, но их самостоятельность минимальна – на этапе выполнения предложенного учителем действия.

На втором этапе учитель ставит цель урока, сам организует планирование и определение этапов урока, объясняет назначение конкретных заданий, но учащиеся не только самостоятельно их выполняют, но и осуществляют контроль и оценивание результата. Рефлексию осуществляет учитель.

На третьем этапе учащимся передается еще и этап планирования порядка действий в соответствии с целью, поставленной учителем на урок. Целеполагание и рефлексия остаются за учителем.

На четвертом этапе учитель создает проблемную ситуацию, а учащиеся самостоятельно определяют на ее основе цель, порядок действий и осуществляют все следующие этапы учебной деятельности по решению проблемной ситуации.

В задачи начальной школы входит прохождение первого и этапов, в ряде случаев при помощи учителя дети уже в третьем-четвертом классах способны планировать этапы урока в соответствии с целью, но в полном объеме УУД, связанные с целеполаганием, планированием и рефлексией учебной деятельности, развиваются в основной школе.

4. Между элементами деятельностного урока существуют содержательно-логические связи.

Этапы **актуализации знаний** и **постановки проблемы** могут следовать один за другим в любой из двух комбинаций. **Цель** всегда вытекает из проблемы, связана с ней содержательно. **Образ результата** описывает тот предполагаемый продукт, который укажет на достижение цели.

Основной этап урока – **действия по реализации плана**. Чем сложнее и многообразнее формы работы на этом этапе, тем важнее периодически возвращать учащихся к плану и задавать вопросы: «Что мы уже сделали? Что теперь нам нужно сделать? Зачем мы сейчас с вами это делаем? Не ушли ли мы от нашего плана?» и т.д.

Содержательная часть урока заканчивается, когда исчезнет план достижения цели. **Фиксируем результат:** что мы получили? Теперь можно переходить к **оцениванию** по уже известным критериям. От результата переходим к осмыслению того, как мы его достигли, т.е. организуем **рефлексию** осуществлённой деятельности. На основании оценивания и рефлексии определяется **перспектива** изучения данного материала, применения полученного знания и освоенных способов действий, в том числе – метапредметных.

Рис. 1. Содержательные связи между элементами и этапами деятельностного урока



Проектирование деятельностного урока

Сначала учитель определяет собственные педагогические цели на этот урок и описывает конкретные педагогические результаты, на которые необходимо выйти. Прописывает предметные, метапредметные и личностные результаты.

Далее учитель начинает разрабатывать логику урока для учащихся, фиксируя для них цели (по формулировке они могут не совпадать с педагогической целью, но для учителя будет очевидным, что её достижение позволит достичь педагогического результата), предполагаемый результат и весь путь его достижения.

Этап актуализации знаний. Если он предшествует постановке проблемы, задания этого этапа должны чётко выводить учащихся на неё. Если этот этап проходит после проблематизации, задания должны помочь вспомнить всё, что необходимо, для решения проблемы.

Этап проблематизации. Проблема – это всегда противоречие, «белое пятно», разрыв, неопределённость.

Источники проблемных ситуаций:

- несоответствие между имеющимися у учащегося знаниями и новыми требованиями: старые знания и новые факты, житейские и научные знания, знания меньшего и большего уровня обобщенности, отсутствие прямого соответствия между внешним видом реального объекта и его схематическим изображением (или конструкцией технического устройства);

- необходимость применить умение и отсутствие практического опыта;

- новые практические условия использования уже имеющихся знаний;

- отсутствие единой позиции в оценке чего-либо;

- отсутствие единой концепции в объяснении тех или иных явлений.

В целом учебная проблема может иметь в основании практическую или познавательную трудность.

Таблица 1. Типы учебных проблем и формулировки целей

Тип учебной проблемы	Варианты целей
Познавательная	Освоение нового понятия. Поиск новой закономерности (теории, закона) для объяснения явления. Применение известной закономерности (теории, закона) для объяснения сложного явления. Обоснование своей точки зрения при отсутствии общепризнанной. Обобщение и систематизация информации для создания целостной картины мира.
Практическая	Поиск нового правила или способа. Применение уже известного правила или способа для решения нестандартной (сложной) задачи. Обоснование своей точки зрения при отсутствии общепризнанной. Структурирование информации для её эффективного усвоения и запоминания.

Этап целеполагания. Цель урока чаще всего формулируется через действие или в виде проблемного вопроса, на который нужно найти ответ. Цель логически вытекает из проблемы и в своей формулировке содержит путь решения поставленной проблемы. Цель урока обязательно нужно записать на доске и сформулировать «образ» результата. «Образ» результата может быть задан через одно или несколько заданий (вопросов), с которыми в начале урока учащиеся не могут справиться, а в конце урока выполняют. Это может быть таблица, ячейки которой в начале урока пусты или заполнены частично, а в конце урока заполнены полностью.

Критерии оценивания. Оценивание на уроке – это сопоставление полученного результата с поставленной целью по заранее установленным критериям и формулирование на этой основе отношения к качеству выполнения деятельности. Оценивание является постоянным процессом, естественным образом интегрированным в урок. Оно должно быть критериальным. Основными критериями оценивания выступают ожидаемые результаты, соответствующие учебным целям. Система оценивания выстраивается таким образом, чтобы учащиеся включались в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке. Учащиеся во время оценивания узнают, какого уровня они достигли и какие знания и умения являются наиболее ценными.

План урока. Формы представления плана могут быть различны: последовательность действий или вопросов, на которые нужно найти ответ; незаполненный кластер или таблица, рисунок – образ, который постепенно конкретизируется. План изначально может быть в форме схемы, которая будет последовательно заполняться на основном этапе урока.

Таблица 2. Типовые модели плана урока

Тип учебной проблемы	Цель	План
Познавательная	Освоение нового понятия.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Изучить новые понятия или новые факты. 2. Установить закономерности между фактами или связи между понятиями. 3. Применить новое знание для ответа на проблемный вопрос.
Познавательная	Поиск новой закономерности (теории, закона) для объяснения явления.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выдвинуть предположения (гипотезы). 2. Подобрать методы проверки гипотез. 3. Проверить гипотезы, выбрать обоснованную. 4. Применить новое знание для ответа на проблемный вопрос.
Познавательная	Применение известной закономерности (теории, закона) для объяснения сложного явления.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определить суть затруднений в применении нового знания (закона, закономерности). 2. Определить пути разрешения трудностей (дополнительное изучение теории, тренировка в решении типовых задач, тренировка в решении нестандартных задач и т.д.). 3. Разрешить трудности. 4. Проверить свой уровень владения знанием на разных примерах (задачах, явлениях, ситуациях).
Практическая	Поиск нового правила или способа.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Вывести новый способ действия (правило). 2. Освоить новый способ действия. 3. Установить границы способа. 4. Применить для решения проблемной задачи.
Практическая	Применение уже известного правила или способа для решения нестандартной (сложной) задачи.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определить затруднения в применении способа. 2. Определить пути разрешения трудностей (возврат к способу, тренировка в применении для решения типовых задач, тренировка в применении для решения нестандартных задач, перенос способа в другую сферу). 3. Разрешить трудности. 4. Проверить свой уровень владения способом.

Этап основного содержания представляет собой последовательную реализацию плана с периодической фиксацией того, на каком этапе достижения цели мы находимся, и осуществление при необходимости коррекции действий. Основное содержание урока

структурируется в соответствии с планом, заданным на предыдущем этапе. Каждое задание на этом этапе должно продвигать учащихся к достижению цели и развивать то или иное УУД. В процессе работы необходимо постоянно возвращаться к плану. Прежде чем применить какую-то форму работы, учителю важно понять, зачем она нужна, как поможет решению поставленной задачи, чему научит детей. Для эффективного урока одинаково вредным являются как переизбыток разных форм, так и их отсутствие.

Этап оценивания. Если по ходу урока уже было несколько тактов оценивания, на данном этапе осуществляется только перевод качественных показателей в количественные. Если оценивание не было организовано, то сначала проводится соотнесение реального результата с запланированным на основе критериев, а затем уже перевод в баллы.

Рефлексия деятельности на уроке. Выделяют несколько видов рефлексии в зависимости от того, какое место она занимает в ходе деятельности человека: ситуативную, ретроспективную, перспективную. *Ситуативная* рефлексия (рефлексия в действии) обеспечивает непосредственную включённость в ситуацию, координацию и контроль деятельности в соответствии с целью и меняющимися условиями. *Ретроспективная* (рефлексия после действия) позволяет осуществить анализ выполненных действий и прошедших событий для выявления достижений и ошибок с целью коррекции своего поведения в дальнейшем. *Перспективная* (рефлексия до действия) даёт возможность осуществлять мысленное планирование, выбор наиболее эффективных способов выполнения, прогнозирование возможных результатов и следствий своих поступков.

Уровни рефлексии:

1. *Рефлексия чувств* – запускающий механизм дальнейшей рефлексивной работы.
2. *Рефлексия результата* важна для уроков продуктивного, проектного или творческого характера, итогом которых должен стать продукт.
3. *Рефлексия процесса* выводит на осознание применённых способов действия, помогает понять сильные и слабые стороны выбранных стратегий общения, мышления.
4. *Рефлексия ценностей* позволяет увидеть смысл произошедшего или происходящего, соотнести свои эмоции, действие, его результат и процесс со своими ценностями.

Перспектива урока – это обозначение тех новых возможностей, целей и задач, которые появляются, с одной стороны, благодаря полученному результату, а с другой – плодам рефлексии. Оценивание результата открывает перспективы, связанные с полученным результатом и, прежде всего, с домашним заданием, содержание и объём которого после урока целиком зависят от того, на какой результат удалось выйти классу и отдельным учащимся. Полученный результат позволяет понять, что теперь мы знаем, можем и что может быть следующим этапом в изучении того или иного материала.

Урок в системе развивающего обучения

Психологическая структура урока

Урок в развивающем образовании – это прежде всего урок жизни в ситуации неопределённости. Это поиск таких средств интеллекта и личности, которые позволят ребёнку в будущем решать неизвестные проблемы.

Урок имеет особую постоянную **психологическую структуру**:

1. *Межличностный контакт.* Он переживается как общее и индивидуальное пространство душевного комфорта (мы здесь вместе не просто, чтобы что-то познавать, но прежде всего потому, что мы целостны, нам хорошо вместе с учителем). Опора на мотив межличностного общения, подчёркивающего приоритет целостности каждого из участников совместной деятельности, важнейшее условие создания комфортной

психологической атмосферы урока. Межличностный контакт возникает, когда учитель предъявляет детям свою индивидуальность.

2. *Включение ребенка в конкретную предметную деятельность, восстановление ее процесса.* Учащиеся с удовольствием возвращаются к освоенному накануне способу действия (чем вчера занимались на математике, что узнали нового, сохранилось ли знание в памяти...). Но самое главное – переживание успешности практического действия, подтверждение значимости позиции ученика.

3. *«Зацепка», та неожиданная странность, остановка в привычной деятельности, переводящая её в ситуацию неопределенности, «загадочности».* Таким образом, создается проблемная ситуация: новый поворот в уже знакомом материале, озадачивание. Разрыв непрерывности, переживание невозможности дальнейшего движения требует обсуждения сложившейся ситуации. Выход из нее - определение задачи: «мы не знаем решения, но восстанавливаем путь, знаем, куда идти». Здесь возникает учебно-познавательный мотив, направляющий мыслительную деятельность детей.

4. *Организация учебных действий детей по анализу проблемной ситуации.* Выбор формы работы - фронтальной, парной, групповой, комбинированной. Важно внимание учителя к любым детским догадкам, гипотезам и их фиксация на доске. При переходе к проблемной ситуации особое значение приобретает логика изменения материала, чёткость терминов и понятий. Они дают ребёнку возможность ясно осознать отличие старого знания от нового.

5. *Пауза перед решением.* Задача проанализирована, предложения иссякают. Коллективная деятельность сменяется индивидуальной мыслительной работой. Умение «держаться паузу» - проявление мастерства педагога, свидетельство корректности, точности поставленной учебной задачи.

6. *Кульминация - нахождение нового способа решения задачи, построение модели и т.д. - разрешение противоречия (эврика!).* Этот момент требует немедленного эмоционального отклика и вместе с тем - определенного времени, чтобы большинство детей самостоятельно нашли новый способ решения. Учитель использует разнообразные формы индивидуального общения с каждым учеником класса.

7. *Развязка, эпилог.* Именно он придаёт уроку целостность, здесь совершается рефлексия пути, движения урока, фиксируется и обосновывается решение. Упор делается на общем деловом обсуждении продвижения вперёд отдельных учащихся, и всего класса, и самого учителя. Завершение урока должно быть пережито ребёнком и осознано как его личный вклад в общую коллективную деятельность.

Типология и структура уроков

Урок постановки учебной задачи

Цель – выделить задачу, организовать предметные действия и диалог детей так, чтобы они задачу «увидели», то формулирование задачи детьми оказывается логическим итогом урока этого типа.

Учителю на данном этапе необходимо обеспечить следующие условия:

1. Создать ситуацию, в которой ребёнок обнаружит своё собственное суждение об обсуждаемом предмете; существование других точек зрения; недостаточность своего знания для решения возникшей задачи. Важно, чтобы понятийное противоречие было представлено через столкновение детских точек зрения в процессе организованной дискуссии. Только в этом случае задача найдёт эмоциональный отклик у каждого ребёнка, что обеспечит её принятие.

2. Обеспечить детей инструментом, позволяющим удерживать, зафиксировать суть возникшей проблемы. Таким инструментом являются знаково-символические средства.

Схемы, модели, рисунки, возникшие в результате поиска, являются летописью становления человека, умеющего учиться.

3. Обеспечить переход от отношения «спрашивающий учитель - отвечающий ученик» к отношению «спрашивающий ученик - учитель, помогающий ребёнку сформулировать свой вопрос и найти на него ответ».

Структура урока:

1. Создание ситуации успеха.
2. Создание ситуации разрыва.
3. Фиксация места разрыва в знаково-символической форме.
4. Формулирование учебной задачи учащимися и учителем.
5. Рефлексия.

Урок решения учебной задачи

Цель - отыскать общий способ, принцип подхода ко многим частным задачам данного типа.

Совместный поиск решения задачи предполагает опробование версий, предложенных учениками, обсуждение их способов действия, сравнение и координацию несовпадающих точек зрения, перевод конфликта позиций в содержательный план. На этом этапе работы учителю важно обеспечить участие каждого ребёнка в совместных действиях по удержанию и решению учебной задачи.

Структура урока:

1. Анализ условий решения задачи.
2. Собственно решение задачи, конструирование нового способа действия.
3. Рефлексия.

Урок моделирования и преобразования модели

Цель – выделить и зафиксировать наиболее общее отношение в предмете для его исследования.

В начальной школе либо моделирование сопровождает предметные действия, либо модель строится после того, как действия выполнены. «Место» модели определяется в зависимости от задания. Действия сопровождаются моделью, например, когда конструирование способа легче выполнить на модели; как этап работы над текстовой задачей (заключенные в тексте отношения по ходу чтения отражаются схематически). В случае, когда способ решения задачи находится практически, модель строится по окончании действий для того, чтобы осмыслить их. Построение схемы, модели мотивируется вопросами типа: «Как ты это делал? Как бы ты научил других выполнять такие задания?»

Структура урока:

1. Преобразование условия задачи.
2. Собственно моделирование.
3. Преобразование модели.
4. Рефлексия.

Урок решения частных задач

Уроки данного типа можно условно разделить на две группы:

- уроки решения частных задач на конкретизацию общего способа действия, которые имеют структуру урока решения учебной задачи;

- уроки решения конкретно-практических задач, целью которых является формирование навыка, отработка способа действия.

Урок контроля и оценки

Цель – через контрольно-оценочные действия детей проверить и оценить уровень овладения известным способом действия и понимания границ его применения.

На уроке контроля и оценки целенаправленно осуществляются передача учащимся учительских функций контроля и оценки действий. При этом младшие школьники осваивают функции «учителя» и «учащегося».

Задания, которые предлагаются для выполнения на уроке данного типа, должны отвечать следующим требованиям:

1. Они должны быть подобраны так, чтобы дети целенаправленно использовали известный способ действия (действовали в соответствии с планом) и способы самопроверки при его использовании.

2. Обязательными являются задания, содержащие ошибки, связанные с использованием изученного способа действия. Их выполнение предполагает поиск, обнаружение, исправление ошибок и анализ их причин. Как умение младшего школьника найти, исправить ошибку и объяснить её причину, так и неумение её обнаружить является для учителя достоверным показателем качества овладения учащимся определенным способом действия.

3. Среди предложенных на уроке заданий должны быть задания с «ловушками». Объясняя смысл «ловушек», дети снова будут возвращаться к характеристике исходного отношения, лежащего в основе понятия. При этом обязательными являются задания, выводящие учащихся на определение границ применения изученного способа действия, границ своего знания и незнания, а также содержащие ситуации открытого незнания.

Структура урока:

1. Создание учебной ситуации.
2. Контроль и оценка использования способа действия.
3. Рефлексия.

Подготовка и проведение урока

В работе педагога, создающего условия для формирования учебной деятельности учащихся, можно выделить четыре этапа:

1. Осознание цели деятельности, задач и ориентировка в условиях ее протекания.

Этот этап отражается в постановке содержательных вопросов, которые должны быть осознаны учащимися и обсуждены с ними.

Ориентировка в предметном содержании урока (в лингвистическом, математическом материале).

- Что именно предстоит изучать? Зачем? Какова роль этого материала в предмете?
- Что я об этом материале знаю?
- С какими другими математическими или лингвистическими понятиями связано изучаемое понятие (с какими стоит в одном ряду, на какие опирается, для каких служит базой)?
- Почему это понятие вводится именно в данный момент обучения?
- В рамках какой учебной или учебно-практической задачи разрабатывается урок, какова его тема?
- Каково место урока в процессе решения учебной (учебно-практической) задачи?
- Каков тип урока (в соответствии с этапом решения учебной задачи)?

Ориентировка в конкретных условиях обучения.

- Каковы положительные и отрицательные итоги предыдущего урока?
- Что учащиеся знают об этом понятии, что узнают в будущем?
- Что должны узнать, отработать на данном уроке, в какой степени, до какого уровня?
- Какие признаки понятия должны быть в центре внимания?
- На какие смежные знания и умения следует опереться в ходе работы?
- Какие учебные действия необходимо осуществить для освоения материала?
- Какие конкретные трудности должны быть преодолены? Каковы возможные ошибки учащихся, ещё не овладевших всеми признаками понятия?

- Какова степень коллективной самостоятельности учащихся в ходе урока?

Ориентировка в методическом арсенале способов и средств обучения.

- Какие способы организации учебной работы, виды заданий, средств обучения, отвечающие замыслу урока, целесообразно использовать?
 - Какой материал предложен в учебнике? Какова цель каждого из заданий, логика их расположения?
 - Как, по каким критериям оценить, освоили ли ученики взятие, способ действия?
- Результат осуществления данного этапа:*
- уяснение темы урока и его места в ряду других уроков;
 - актуализация собственных знаний в рамках изучаемой темы.

2. Выработка плана действий в соответствии с результатами ориентировки.

Важнейшим условием подготовки к уроку является создание плана, каждый пункт которого учитель может обосновать, выяснить (в первую очередь самому себе, а затем и учащимся).

Определение цели урока.

Какова цель урока, т. е. каким должен быть его конечный результат?

С каким понятием предстоит работать, какие его признаки помогут учащимся принять, осознать, открыть это понятие?

Какие действия учащиеся должны освоить?

Какое из формируемых учебных действий является основным для данного урока?

Какие промежуточные задачи помогут достичь цели урока?

Какова цель выполнения каждого задания (промежуточная цель урока)?

Какие дополнительные задачи обучения из других областей знаний языка или математики следует реализовать на этом уроке? Почему?

Какие профессиональные задачи возникают передо мной (учителем) в процессе планирования и проведения данного урока?

Организация урока.

Какие знания и способы действий необходимо актуализировать у учащихся для реализации целей урока? В каком виде учащиеся должны представить эти способы?

Как поставить перед детьми учебную задачу, чтобы включить их в активную деятельность по принятию задачи?

Как привести детей к пониманию того, что какого-то знания или умения им недостаёт? Как сделать, чтобы это знание или умение оказалось для них необходимым, чтобы возникло желание узнать, научиться, преодолеть барьер?

Как обеспечить усвоение на уроке необходимой информации?

Можно ли организовать работу так, чтобы дети сами «открыли» признак, закон, способ действия (если да, то как этого добиться; если нет - как поступить: отослать ли детей к учебнику, сообщить все в готовом виде или организовать совместный поиск окончательного ответа и т. п.)?

Как достичь освоения детьми необходимых действий и осознанного овладения материалом?

Какой этап урока может вызвать трудности в реализации (у учителя или у учащихся)? Как можно преодолеть эти трудности в ходе урока?

В каком виде должен быть представлен содержательный итог урока?

Нужно ли представить итог в освоении учебного сотрудничества? В каком виде это сделать?

Как должны выглядеть записи на доске и в тетрадях учащихся в конце урока?

Какое оборудование надо подготовить заранее?

В какой форме и какое домашнее задание целесообразно задать (формулирует учитель или дети; необходим ли выбор детьми вида и объема домашней работы; участие родителей в этой работе)?

Оценка плана урока.

Все ли лингвистически (математически) грамотно в плане урока, правильно ли отражена сущность изучаемого явления?

Удалось ли органично соединить обучение детей с развитием у них личностных качеств?

Получился ли урок целостным, завершенным?

Ясна ли учителю логика движения мысли ученика и логика его действий? Понятна ли ребенку логика движения коллективной мысли?

Удалось ли учителю отвести себе на уроке роль человека, активно участвующего в коллективном познавательном процессе, интересно ли будет ученикам на уроке?

Результат осуществления данного этапа:

- определение целей урока, промежуточных задач и их последовательности;
- планирование основных видов деятельности детей на каждом этапе урока;
- отбор средств и способов организации учащихся;
- создание плана урока.

3. Реализация намеченного.

На этом этапе от учителя требуется ряд умений:

- организовать деятельность учащихся от постановки учебной задачи до получения результата);

- грамотно пользоваться способами обучения, выбранными для достижения целей;
- общаться с учащимися, обеспечивая желаемую атмосферу урока;
- контролировать ход работы, сопоставляя замысел с его реализацией, и при необходимости вносить по ходу урока возможные коррективы.

Учитель контролирует ход урока, обращая особое внимание на следующие моменты:

- Создан ли положительный эмоциональный фон урока?
- Получается ли мотивировать учащихся на выполнении заданий?
- Удастся ли предоставить детям необходимую степень самостоятельности в работе над каждым заданием?

- Насколько осознанно действуют дети (в случае необходимости делают запрос ко взрослому; задают вопросы друг другу; разворачивают и обосновывают используемый способ действия, обращаются к модели)?

- Какие из детских догадок, вопросов, предположений нужно зафиксировать для дальнейшего коллективного продвижения в освоении содержания?

На какие аспекты в организации учебного сотрудничества необходимо обратить внимание сейчас (использование норм учебного сотрудничества; особенности работы групп; характер межгруппового обсуждения и др.)?

4. Осуществление самоконтроля, т. е. сопоставление результата с планом.

Этап включает:

- ответ на вопрос о том, удалось ли реализовать замысел урока;
- анализ конкретных результатов обучения, выявление достижений, удач, недостатков, просчетов;

- внесение необходимых уточнений, изменений в план дальнейшей работы по теме.

Последние два этапа могут совмещаться: учитель контролирует не только результат выполнения своих действий, но и ход деятельности, корректируя ее в случае необходимости.

Использование образовательных технологий на уроке

Технология развития критического мышления

Технология развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) разработана Международной ассоциацией чтения университета Северной Айовы и колледжей Хобарда и Уильяма Смита. Авторы программы - Чарльз Темпл, Джинни Стил, Курт Мередит. Эта технология является системой стратегий и методических приёмов, предназначенных для использования в различных предметных областях, видах и формах работы. Представляет собой целостную систему, формирующую навыки работы с информацией в процессе чтения и письма. Она является общепедагогической, надпредметной.

Базовая модель технологии вписывается в урок и состоит из трёх этапов (стадий): стадии вызова, смысловой стадии и стадии рефлексии. Такая структура урока, по мнению психологов, соответствует этапам человеческого восприятия: сначала надо настроиться, вспомнить, что тебе известно по этой теме, затем познакомиться с новой информацией, потом подумать, для чего тебе понадобятся полученные знания, и как ты их сможешь применить.

Каждая стадия имеет свои цели и задачи, а также набор характерных приёмов, направленных сначала на активизацию исследовательской, творческой деятельности, а потом на осмысление и обобщение приобретенных знаний. Используемые приёмы и стратегии технологии позволяют всё обучение проводить на основе принципов: сотрудничества, совместного планирования и осмысленности.

Таблица 3. Приёмы технологии развития критического мышления

Стадия «ВЫЗОВ»	Стадия «ОСМЫСЛЕНИЕ»	Стадия «РЕФЛЕКСИЯ»
Кластер	Зигзаг	Бортовой журнал
Корзина идей	Идеал	Двухчастный дневник
Денотатный граф	Инсерт	Трёхчастный дневник
Дерево предсказаний	Карты	Диаманта
Верные и неверные утверждения	Знаю – Хочу узнать – Узнал	Рафт
	Концептуальная таблица	Синквейн
	Сводная таблица	Хайку
	Таблица – Синтез	Шесть шляп
	Плюс – Минус – Интересно	Эссе
	Ромашка Блума	
	Фишбоун	
	Толстый и тонкий вопросы	
	Чтение с остановками	
	Вопросительные слова	
	Что? Где? Когда? Почему?	

Начало урока, построенного в ТРКМ – это стадия «вызова», во время которой у учащихся активизируются имевшиеся ранее знания, пробуждается интерес к теме. Приёмы

стадии вызова в технологии развития критического мышления — то «доброе начало», которое задаёт тон урока — поисковый, диалоговый, помогает заинтересовать учеников, сформулировать цели работы.

Содержательная стадия урока — «осмысление»; в его ходе происходит непосредственная работа ученика с информацией, причём работа направленная, осмысленная. Ученик получает возможность задуматься о природе изучаемого объекта, по мере соотнесения старой и новой информации, учится формулировать вопросы, определяет собственную позицию. Приёмы, используемые в ТРКМ, направляют работу учащегося на самостоятельное и осмысленное получение новой информации.

Стадия рефлексии в ТРКМ — это стадия размышления. Она необходима, в первую очередь, для того, чтобы учащиеся смогли проанализировать, удалось ли им достичь поставленных целей и решить возникшие в процессе знакомства с новым материалом проблемы и противоречия. Идёт рефлексия своего процесса учения. Ученик проходит активное переосмысление собственных представлений с учётом вновь приобретённых знаний. Для развития коммуникативных навыков крайне важен непосредственный живой обмен идеями. Выражение новой информации своими словами позволяет лучше понять и принять её. Рефлексивный анализ направлен на прояснение смысла нового материала, построение дальнейшего маршрута обучения (это понятно, это непонятно, об этом необходимо узнать еще, по этому поводу лучше было бы задать вопрос и т. д.). Подобный анализ становится более полезен, если он обращен в словесную или письменную форму. Именно в этом случае мысли структурируются, превращаясь в новое знание.

Практические рекомендации для составления сценария урока:

1. Актуализация. В традиционном уроке учитель формулирует цель урока и актуализирует тему. В уроке, построенном в ТРКМ, и цель, и практическую значимость темы должны открыть дети. Создайте ситуацию, в которой учащиеся смогут самостоятельно сформулировать интересующие их вопросы и определить: для чего я буду изучать новый материал, что именно мне нужно узнать, чтобы ответить на собственный вопрос.

2. Осмысление. Продумайте вопросы (последовательные и, возможно, неожиданные), которые стоит задать учащимся, чтоб они самостоятельно приходили к ответам и открывали для себя истину.

3. Рефлексия. Проводится для того, чтобы учащиеся сами смогли проанализировать, удалось ли им достичь поставленных целей, и решить возникшие в процессе знакомства с новым материалом проблемы и противоречия. Ученики обязательно должны проговорить или записать возникшие мысли, так как только в этом случае к ним придёт осознание того, чему они научились.

4. Связь с жизнью. Изучая новую тему, мотивируйте учащихся на определение тех конкретных жизненных задач, для решения которых им могут пригодиться приобретённые знания и умения.

5. Эффективное сочетание приёмов. Планируя урок, не старайтесь включить в него все знакомые приёмы и стратегии – подберите наиболее эффективное сочетание, подходящее для конкретного урока. На уроке допускается использование до 3-х приёмов.

6. Завершение одного – начало другого. Завершая занятие, следует настроить учащихся на тему следующих занятий. Хорошо, если Вы оставили учеников заинтригованными, чтобы разрешить интригу на следующем уроке.

Технология проблемного диалога

По мнению Мельниковой Е.Л., проблемный урок обеспечивает творческое усвоение знаний. Это значит, что ученик проходит четыре звена научного творчества: постановку проблемы и поиск решения – на этапе введения знаний; выражение решения и реализацию

продукта – на этапе воспроизведения знаний. При этом, в отличие от научного творчества, ученик формулирует учебную проблему, открывает субъективно новое знание и выражает его в простых формах.

Таблица 4. Приёмы создания проблемной ситуации

Тип проблемной ситуации	Тип противоречия	Приёмы создания проблемной ситуации
С удивлением	Между двумя (или более) положениями	1. Одновременно предъявить ученикам противоречивые факты, теории, мнения. 2. Столкнуть мнения учеников вопросом или практическим заданием на новый материал.
	Между житейским представлением учащихся и научным фактом	3. <i>Шаг 1.</i> Выявить житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку». <i>Шаг 2.</i> Предъявить научный факт сообщением, расчетом, экспериментом, наглядностью.
С затруднением	Между необходимостью и невозможностью выполнить задание учителя	4. Дать практическое задание, не выполнимое вообще. 5. Дать практическое задание, не сходное с предыдущими. 6. <i>Шаг 1.</i> Дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущими. <i>Шаг 2.</i> Доказать, что задание учениками не выполнено.

Проблемные методы обучения

I. Методы постановки проблемы:

1. Побуждающий от проблемной ситуации диалог представляет собой сочетание приёма создания проблемной ситуации и специальных вопросов, стимулирующих учеников к осознанию противоречия и формулированию учебной проблемы.

При обучении младших школьников особенно важно не пропускать звено осознания противоречия и чётко его прорабатывать соответствующими репликами. В противном случае (без осознания противоречия) большинство учащихся начальных классов сформулировать учебную проблему не смогут.

Таблица 5. Побуждающий от проблемной ситуации диалог

Приёмы создания проблемной ситуации	Побуждение к осознанию противоречия	Побуждение к формулированию проблемы
1. Одновременно предъявить ученикам противоречивые факты, теории, мнения.	– Что вас удивило? Что интересного заметили? Какие факты налицо?	Выбрать подходящее:
2. Столкнуть мнения учеников вопросом или практическим заданием на новый материал.	– Вопрос был один? А сколько мнений? <i>или</i> - Задание было одно? А как вы его выполнили?	– Какой возникает вопрос? – Какая будет тема урока?

	– Почему так получилось? Чего мы не знаем?	
3. <i>Шаг 1.</i> Выявить житейское представление учащихся вопросом или практическим заданием «на ошибку». <i>Шаг 2.</i> Предъявить научный факт сообщением, расчетом, экспериментом, наглядностью.	– Вы сначала как думали? А как на самом деле?	
4. Дать практическое задание, не сходное с предыдущими.	– Вы смогли выполнить задание? В чём затруднение? - Чем это задание не похоже на предыдущее?	

2. Подводящий к теме диалог представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование темы урока учениками. Вопросы и задания могут различаться по характеру и степени трудности, но должны быть посильными для учеников. Последний вопрос содержит обобщение и позволяет ученикам сформулировать тему урока. По ходу диалога необходимо обеспечивать безоценочное принятие ошибочных ответов учащихся.

3. Сообщение темы с мотивирующим приёмом. Суть метода заключается в том, что учитель предваряет сообщение готовой темы либо интригующим материалом (приём «яркое пятно»), либо характеристикой значимости темы для самих учащихся (приём «актуальность»). В некоторых случаях оба мотивирующих приёма используются одновременно.

При работе с младшими школьниками метод используется часто, причём «ярким пятном» фрагменты мультфильмов, загадки, ребусы, кроссворды, шуточные стихи и песенки, инсценировки и т.п.

II. Методы поиска решения:

1. Побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог представляет собой сочетание специальных вопросов, стимулирующих учеников выдвигать и проверять гипотезы. Данный метод имеет определенную структуру: начинается с общего побуждения (призыва к мыслительной работе), при необходимости продолжается подсказкой (намёком, сужающим область поиска), в крайнем случае, завершается сообщением учителя. При этом общее побуждение представляет собой стандартную готовую реплику, а подсказку необходимо придумывать каждый раз заново.

При выдвижении гипотез побуждающий диалог выглядит так. Общее побуждение осуществляется стандартной репликой: «Какие есть гипотезы?», которая провоцирует выдвижение любых гипотез – как ошибочных, так и решающей. Если ученики молчат или выдвигают только ошибочные гипотезы, даётся подсказка к решающей гипотезе, которая продумывается учителем заранее для каждого конкретного урока. Если подсказка не срабатывает, диалог завершается сообщением решающей гипотезы.

При проверке гипотез побуждающий диалог выглядит так. Для устной проверки общее побуждение осуществляется стандартной репликой: «Вы согласны с этой гипотезой? Почему?», подсказка даётся к аргументу или контраргументу, в крайнем случае, последнее сообщается в готовом виде. Для практической проверки общее побуждение осуществляется стандартной репликой: «Как нам проверить эту гипотезу?», подсказка даётся к плану проверки, в крайнем случае, план сообщается в готовом виде.

По ходу диалога учителю необходимо обеспечивать безоценочное принятие любых мыслительных результатов учащихся: ошибочных и решающих гипотез, ошибочных и верных проверок.

Учащимся начальных классов для выражения гипотез практически всегда необходим определённый материал.

При обучении младших школьников важно не подменять побуждающий диалог монологическими методами, при которых учитель сам выдвигает и проверяет гипотезы, т.к. большинство учеников начальных классов не понимают гипотез, контраргументов или аргументов, сообщаемых учителем в готовом виде.

2. Подводящий к знанию диалог представляет собой систему вопросов и заданий, обеспечивающих формулирование («открытие») нового знания учениками. Подводящий диалог можно развернуть как **от поставленной учебной проблемы**, так и **без нее**. В первом случае учитель любым методом обеспечивает постановку проблемы, во втором случае этот этап урока пропускается вообще.

Алгоритм подготовки урока с единичным знанием:

1. Определить тему урока, знание и его тип.

Типы знания:

- факт – единичная, не содержащая обобщения информация,
- правило – алгоритм действия,
- понятие – выделение существенных признаков предмета,
- закономерность – отражение связей между понятиями.

2. Выбрать метод постановки проблемы:

- побуждающий от проблемной ситуации диалог,
- подводящий к теме диалог,
- сообщение темы с мотивирующим приёмом.

Выбор метода постановки проблемы не зависит от типа знания.

3. Выбрать метод поиска решения:

- побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог (если есть проблема),
- подводящий от проблемы диалог (если есть проблема),
- подводящий без проблемы диалог (нет проблемы).

Выбор метода поиска решения зависит от типа знания: факты сообщаются в готовом виде; под единственный признак понятия подводят; побуждающий к гипотезам диалог применим только при введении понятий с несколькими признаками, правил и закономерностей.

4. Продумать продуктивные задания.

Учесть, что некоторые задания на опору и художественный образ могут оказаться невыполнимыми.

Если на уроке вводится несколько единиц нового, алгоритм усложняется. Сначала надо вместе с учениками сформулировать тему урока. Затем следует формулировать и раскрывать пункты плана, причём делать это можно в разном порядке. При одновременном варианте все пункты плана формулируются сразу, а потом по каждому разворачивается поиск решения. При последовательном варианте сначала формулируется и раскрывается первый пункт плана, затем второй и так до последнего.

Таблица 5. Проблемный урок изучения нового материала

Этапы урока	Звенья урока	Проблемные методы		
Введение знаний	Постановка учебной проблемы	побуждающий от проблемной ситуации диалог	подводящий к теме диалог	сообщение темы с мотивирующим приёмом

	Поиск решения	побуждающий к выдвижению и проверке гипотез диалог	подводящий от проблемы диалог	подводящий без проблемы диалог
		Продуктивные задания		
Воспроизведение знаний	Выражение решения	формулирование темы, вопросов	составление опорного сигнала	художественные задания
	Реализация продукта			

Приложение 1.

Приёмы технологии развития критического мышления

Приём «Кластер»

Понятие «кластер» переводится как «гроздь, пучок». Суть приёма - представление информации в графическом оформлении.

Кластер - универсальный приём. Он отлично подходит для любой стадии урока.

В центре записывается ключевое понятие. Рядом записываются понятия, связанные с ключевым. Ключевое понятие соединяется линиями или стрелками со всеми понятием "второго уровня".



Цель приёма:

Кластер используется, когда нужно собрать у учеников все идеи или ассоциации связанные с каким-либо понятием (например, с темой урока).

Правила составления кластеров:

1 этап - посередине чистого листа (классной доски) пишется ключевое слово или словосочетание, которое является "сердцем" идеи, темы.

2 этап - учащиеся записывают все то, что вспомнилось им по поводу данной темы. В результате вокруг "разбрасываются" слова или словосочетания, выражающие идеи, факты, образы, подходящие для данной темы (модель "хаос").

3 этап - осуществляется систематизация. Хаотичные записи объединяются в группы, в зависимости от того, какую сторону содержания отражает то или иное записанное понятие, факт (модель "планета и ее спутники").

4 этап - по мере записи появившиеся слова соединяются прямыми линиями с ключевым понятием. У каждого из "спутников" в свою очередь тоже появляются "спутники", устанавливаются новые логические связи. В итоге получается структура, которая графически отображает наши размышления, определяет информационное поле данной темы.

Приём «Знаю-Хочу узнать-Узнал»

ЗНАЮ	ХОЧУ УЗНАТЬ	УЗНАЛ

Работа с таблицей ведётся на всех трёх стадиях урока.

На «стадии вызова», заполняя первую часть таблицы «Знаю», учащиеся составляют список того, что они знают или думают, что знают, о данной теме. Через эту первичную деятельность ученик определяет уровень собственных знаний, к которым постепенно добавляются новые знания.

Вторая часть таблицы «Хочу узнать» — это определение того, что дети хотят узнать, пробуждение интереса к новой информации.

На «стадии осмысления» учащиеся строят новые представления на основании имеющихся знаний.

На «стадии рефлексии» учащиеся заполняют третью графу таблицы «Узнал».

Приём «Корзина идей»

Это приём организации индивидуальной и групповой работы учащихся на начальной стадии урока, он позволяет выяснить все, что знают или думают ученики по обсуждаемой теме урока. Учитель выделяет ключевое понятие изучаемой темы и предлагает учащимся за определенное время выписать как можно больше слов или выражений, связанных, по их мнению, с предложенным понятием. Важно, чтобы школьники выписывали все, приходящие им на ум ассоциации.

Правила применения:

Время выполнения: 8 минут

1 этап (2 минуты). Учащиеся выполняют работу индивидуально.

2 этап (2 минуты). Затем происходит обмен информацией в парах или группах. Ученики делятся друг с другом известным знанием (групповая работа). Обсуждение полученных записей в парах (группах). Учащиеся выделяют совпадающие представления, наиболее оригинальные идеи, вырабатывают коллективный вариант ответа.

3 этап (2-4 минуты). «Сброс идей в корзину». Каждая пара (группа) поочередно называет одно из выписанных выражений. Учитель фиксирует реплики на доске. Основное условие – не повторять то, что уже было сказано другими.

Приём «Инсерт»

Приём «Инсерт» используется на стадии «осмысления». Авторами являются Воган и Эстес.

Инсерт – самоактивизирующая системная разметка для эффективного чтения и размышления.

I – interactive – «интерактивный»

N – noting – «отмечая»

S – system – «системы»

E – effective – «эффективное»

R – reading – «чтение»

T – thinking – «размышление»

Шаг 1: Во время чтения текста учащиеся делают на полях пометки:

«V» – уже знал; «+» – новое;

« – » – думал иначе;

«?» – не понял, есть вопросы.

При этом можно использовать несколько вариантов пометок: 2 значка «+» и «V», 3 значка «+», «V», «?» , или 4 значка «+» , «V», «–», «?» . Причём, совсем не обязательно пометить каждую строчку или каждую предлагаемую идею. Прочитав один раз, обучающиеся возвращаются к своим первоначальным предположениям, вспоминают, что они знали или предполагали по данной теме раньше, возможно, количество значков увеличится.

Шаг 2: Заполнение таблицы «Инсерт», количество граф которой соответствует числу значков маркировки:

«V»	
«+»	
« – »	
«?»	

- Поставьте « V » (да) на полях, если то, что вы читаете, соответствует тому, что вы знаете, или думали, что знаете.
- Поставьте «+» (плюс) на полях, если то, что вы читаете, является для вас новым.
- Поставьте « – » (минус), на полях, если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы уже знали, или думали, что знаете.
- Поставьте «?» на полях, если то, что вы читаете, непонятно, или же вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу.

Приём «Таблица-синтез»

Ключевые слова (словосочетания)	Выписки из текста, связанные с ключевыми словами	Почему цитата важна для меня (мысли, рассуждения)
/до прочтения/ 1..... 2..... 3.....		
/во время чтения/ 1..... 2.....		

Этот интересный приём был предложен экспертом Санкт-Петербургской региональной группы Загашевым И.О. и рекомендуется для работы с художественным текстом.

На стадии вызова учитель предлагает учащимся тему или вопросы, отражающие основное содержание текста. Учащимся предлагается подобрать ключевые слова, фразы, которые, как им кажется, могут быть опорными в тексте, предлагаемом для изучения впоследствии. Учащиеся самостоятельно (или в группе) заполняют верхнюю часть первой графы таблицы, далее предлагается сам текст. После прочтения или слушания текста таблица заполняется полностью.

При работе с информационным текстом предлагаем иной вариант "таблицы-синтез":

Ключевые слова (словосочетания)	Толкование	Выписки из текста

Приём «Сводная таблица»

ТЕМА 1	ТЕМА 2	ЛИНИЯ СРАВНЕНИЯ	ТЕМА 3	ТЕМА 4

Этот приём позволяет за короткое время описать и изучить большое количество информации. Основным смыслом использования приёма "Сводная таблица" в технологии развития критического мышления заключается в том, что "линии сравнения", то есть характеристики, по которым учащиеся сравнивают различные явления, объекты и прочее, формулируют сами ученики.

Для того, чтобы в какой-нибудь группе "линий сравнения" не было слишком много, можно предложить следующий способ: вывести на доску абсолютно все предложения учащихся относительно "линий", а затем попросить их определить наиболее важные.

"Важность" необходимо аргументировать. Таким образом, мы избежим избыточности. И сделают это сами учащиеся. Категории сравнения можно выделять как до

чтения текста, так и после его прочтения. Они могут быть сформулированы как в форме понятий, так и в форме ключевых слов, а также в любой другой форме: рисуночной, вопросов, восклицаний, цитат и так далее.

Сравнительную таблицу можно использовать не только при работе с художественными текстами, но и при работе с информационным текстом.



При использовании приема «Сводная таблица» желательно, чтобы линий сравнения было не меньше трех, но и не больше шести. Такое количество позиций легче удержать в памяти. Нужно обязательно задавать вопросы тем, кто составлял таблицу. Эти вопросы должны быть интересны. Дети старших классов обязательно должны выделять линию сравнения сами, так как работать по навязанному сценарию не интересно. В начальных классах линии сравнения может выделять учитель. Данная работа позволяет развивать у ребят помимо умения работы с текстом, следующие умения: выделять ключевые слова; систематизировать необходимую информацию; анализировать, сравнивать и обобщать информацию; развитие монологической речи.

Стратегия «Рафт»

Данная стратегия структурирует процесс создания первичного текста.

Перед написанием учащимся предлагается определиться с четырьмя параметрами будущего текста:

Р – ролью. То есть, от чьего имени вы будете писать?

А – аудиторией. Кому вы будете писать?

Ф – в какой форме вы будете писать (анекдот, рассказ, диалог, эссе).

Т – тема. На чем будет сосредоточен ваш текст? Какова его основная идея?

Эта структуризация поможет учащимся осмысленнее подходить к написанию текста, а для кого-то послужит возможностью снять лишнее напряжение: когда я пишу от чужого имени, у меня исчезает чрезмерный контроль, боязнь оценки.

Приём «Чтение с остановками»

Остановки в тексте - своеобразные шторы: по одну сторону находится уже известная информация, а по другую - совершенно неизвестная информация, которая способна серьезно повлиять на оценку событий.

Рекомендации по использованию приёма «Чтение с остановками»:

1. Текст должен быть повествовательным и содержать проблему, которая лежит не на поверхности, а спрятана внутри.

2. При чтении важно найти оптимальный момент для остановки.

3. После каждой остановки необходимо задавать вопросы разных уровней. Последним должен быть задан вопрос «Что будет дальше и почему?»

4. При прочтении текста можно использовать цвета. Ответы на простые вопросы можно подчеркивать синим цветом, на толстые - красным.

Данный приём содержит все стадии технологии и имеет следующий алгоритм работы:

1 стадия - вызов. Конструирование предполагаемого текста по опорным словам, обсуждение заглавия рассказа и прогноз его содержания и проблематики.

На данной стадии на основе лишь заглавия текста и информации об авторе дети должны предположить о чем будет текст.

2 стадия - осмысление. Чтение текста небольшими отрывками с обсуждением содержания каждого и прогнозом развития сюжета. Вопросы, задаваемые учителем, должны охватывать все уровни таблицы вопросов Блума. Обязателен вопрос: «Что будет дальше и почему?»

Здесь, познакомившись с частью текста, учащиеся уточняют свое представление о материале. Особенность приема в том, что момент уточнения своего представления (стадия осмысление) одновременно является и стадией вызова для знакомства со следующим фрагментом.

3 стадия - рефлексия. Заключительная беседа.

На этой стадии текст опять представляет единое целое. Формы работы с учащимися могут быть различными: письмо, беседа, совместный поиск, выбор пословиц, творческие работы.

Приём «Синквейн»



Приложение 2.

Приёмы создания проблемной ситуации (фрагменты урока)

Метод «Побуждающий от проблемной ситуации диалог», приём № 1 – предъявление противоречивых мнений, фактов.

Фрагмент урока окружающего мира в 3 классе по теме «Вставай страна огромная».

- Какие ваши любимые праздники? (Новый год, день рождения, ...)
- Какие чувства у вас вызывает слово «праздник»? (Радость, веселье.)
- С каким настроением люди идут на праздник? (С хорошим, радостным.)

На доске появляется запись:

Праздник – это радость, веселье, воспоминания о хороших событиях.

- В песне, посвященной Дню Победы, есть слова, что это «праздник со слезами на глазах». На доске появляется запись:

День Победы – «праздник со слезами на глазах».

- Какое вы заметили противоречие? (Праздник должен быть весёлый, а праздник День Победы – «со слезами на глазах»).

- На какой вопрос будем искать ответ? (Почему День Победы называют праздником со слезами на глазах?)

Метод «Побуждающий от проблемной ситуации диалог», приём № 2 – столкновение мнений.

Фрагмент урока русского языка в 3 классе по теме «Наречие».

Дружить, дружба, близко, близкий, приблизился, верхушка, сверху, весёлый, весело, веселятся.

- Запишите данные слова в 4 столбика: *имя существительное, имя прилагательное, глагол, местоимение.*

Возможные варианты выполнения задания записать на доску.

- Задание было одно для всех? (Да.)

- А выполнили вы его все одинаково? (Нет.)

- Какие слова вызвали затруднение? (Близко, весело, сверху.)

- В чём причина затруднения? (Не знаем, какой части речи эти слова).

- Какой возникает вопрос? (К какой части речи относятся слова: близко, весело, сверху?)

Метод «Побуждающий от проблемной ситуации диалог», приём № 3 - противоречие между житейским представлением учеников и научным фактом.

Фрагмент урока окружающего мира во 2 классе по теме «Засушливые зоны умеренного пояса. Зона пустынь».

- На юге умеренного пояса летняя жара усиливается, а дожди бывают редко. Мы попадаем в зону пустынь.

- От какого слова происходит название природной зоны «пустыня»? (Пусто.)

- Как вы думаете, много ли растений в пустыне? (Мало, почти нет.)

- Почему так считаете?

- Посмотрите на слайд и послушайте описание пустыни Каракумы весной.

- Десятки разнообразных видов растений расцветают весной в Каракумах. Цветут многочисленные кустарники. Целые лужайки покрываются лиловыми звездочками гусиного лука. Яркими и многочисленными огоньками выглядят разбросанные по песку красные цветы тюльпанов.

- Что вы сначала сказали про пустыню? (Что растений там нет.)

- А как на самом деле? (Они там есть, даже много.)

- Какое противоречие заметили? (Пустыня, а растения есть.)

- Если растения там есть, значит, они приспособились к жизни в пустыне? (Да.)

- Какой возникает вопрос? (Как растения приспособились к жизни в пустыне?)

Литература

1. Беглова, Т.В. Универсальные учебные действия: теория и практика проектирования: научно-методическое пособие / М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова., А.Г. Теплицкая; науч. ред. М.Р. Битянова. – Самара: Издательский дом «Фёдоров», 2016. – 304 с. – ISBN 978-5-393-02022-4.
2. Битянова, М.Р. Развивающие возможности урока / М.Р. Битянова, Т.В. Меркулова. – Педагогический университет «Первое сентября», 2014. – 44 с. — URL: http://www.school30.org.ru/docs/Ped_soveti/ped_sovet_7_30_12_15/razvivaushie_vozmog_uroka.pdf (дата обращения: 27.04.2020).
3. Дусавицкий, А.К. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя. / А.К. Дусавицкий Е.М. Кондратюк, И.Н. Толмачева, З.И. Шилкунова. -М: Вита-Пресс, 2010. – 288 с. — ISBN 978-5-7755-1880-6.
4. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. — 223 с. — ISBN 978-5-09-019218-7.
5. Мельникова, Е.Л. Проблемный урок, или Как открывать знания с учениками: Пособие для учителя. / Е.Л. Мельникова. – М.: АПК и ПРО, 2006. – 168 с. – ISBN 5-8429-0080-7.
6. Образовательные технологии. Сборник материалов. / Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, А.А. Вахрушев, Д.Д. Данилов, С.А. Козлова, Е.Л. Мельникова, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2008. – 160 с. – ISBN 978-5-85939-762-4.