Министерство образования и науки Российской Федерации

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Институт педагогического образования и социальных технологий

Кафедра педагогики и психологии начального образования

Направление «Педагогическое образование»

**КУРСОВАЯ РАБОТА**

по дисциплине

«Педагогика»

**ТИПОЛОГИЯ УРОКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**ПО РАЗЛИЧНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОГРАММАМ**

Работу выполнила:

Студентка 2 курса 23 группы

очной формы обучения

Бритова Полина Сергеевна

Научный руководитель:

к.пед. наук, доцент

Кулагина Анна Александровна

Тверь, 2018

Содержание

Введение………………………………………………………………………..….3

Глава 1. Типология уроков как психолого-педагогическая проблема…………7

1.1. Возникновение необходимости в типологии уроков и появление первых авторских типологий уроков……………………………………………………...7

1.2. Требования ФГОС НОО к современному уроку и типологии уроков, соответствующие этим требованиям………………………………….………..14

1.3. Сравнительный анализ типологий уроков по образовательным программам начального образования………………………………………..…25

Заключение………………………………………………………….……………32

Список литературы………………………………………………………………34

**Введение**

Данная работа направлена на исследование одного из аспектов основной формы организации учебного процесса – урока. От того, насколько грамотно и правильно в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования построен урок, зависит эффективность обучения и результативность самого урока, т.е. показатель того, достигнута ли цель урока, решены ли задачи, использовались ли адекватные видам работы методы и приёмы обучения, формы работы учащихся, а также то, насколько ученики усвоили материал программы.

В соответствии с ФГОС НОО, принятым в 2009 году, урок является основной единицей учебного процесса. Он не должен быть направлен на простое усвоение знаний, умений и навыков учащимися. Теперь урок личностно-ориентирован, он направлен на развитие личности каждого учащегося, что подразумевает их активную практическую деятельность, вовлечённость в учебный процесс, осознанность своей роли в нём, инициативность и творческий подход к решению учебных задач. Роль учителя в этом процессе – научить учиться, т.е. научить самостоятельно ставить цели, определять задачи, находить наиболее адекватные виды и формы работы, а также осуществлять контроль и самоконтроль. Также в ходе урока у учащихся должны формироваться различные универсальные учебные действия: личностные, коммуникативные, познавательные и регулятивные.

Все эти требования наиболее рационально реализуются учителями при организации различных типов уроков. Для этого при проектировании урока они пользуются типологией уроков в начальной школе. Типология ведётся, в основном, по дидактической цели, по месту урока в учебном плане, а также по ведущему виду деятельности учащихся. Это позволяет акцентировать внимание на наиболее важных аспектах изучения той или иной темы в учебной программе, а также достигать различных дидактических целей и решать частные задачи обучения, повысить познавательный интерес учащихся за счёт использования разнообразных методов и приёмов обучения. Также использование разных типов уроков в учебном процессе позволяет облегчить процесс изучения учебного материала как для учителей, так и для учащихся за счёт того, что он группируется и систематизируется.

На современном этапе развития системы образования в России существует препятствие, не позволяющее в полной мере реализовать потенциал типологии уроков. Это связано с тем, что многие учителя используют в своей профессиональной деятельности определённую типологию уроков, при этом не учитывая её особенностей. На многих образовательных Интернет-ресурсах для учителей (Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [18], «Учительский портал» [16], Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [17]) можно найти огромное количество планов-конспектов уроков различных типов, содержание которых не соответствует указанному типу урока, т.е. поставленные цели и задачи не достигаются в соответствии с выбранной учителем типологией. Таким образом, то, что учителя при проектировании урока не учитывают особенностей выбранной типологии, ведёт к искажению содержания урока, к тому, что предполагаемые определённым типом урока дидактические цели на самом деле не достигаются, задачи обучения не решаются, структура урока не соблюдается, следовательно, всестороннее развитие учащихся не осуществляется должным образом.

Таким образом, в педагогической практике существует проблема, которая заключается в том, что учителя при проектировании урока в начальной школе не учитывают особенности типологий уроков, используемой в рамках осуществляемой образовательной программы. Данное исследование вызвано именно этой проблемой.

Проблема: Недостаточное осознание учителями того, что каждая типология уроков имеет принципиальные особенности: цели, задачи, структуру и т.п.

Цель: На основе анализа психолого-педагогической литературы провести сравнительный анализ различных типологий уроков по образовательным программам для начальной школы.

Задачи: 1) рассмотреть типологию уроков как психолого-педагогическую проблему; 2) раскрыть понятие урока как формы организации учебного процесса; 3) раскрыть особенности типологий уроков по образовательным программам для начальной школы, а также структуру каждого урока; 4) провести их сравнительный анализ.

Объект исследования: организация урока в начальной школе.

Предмет исследования: типология уроков по образовательным программам для начальной школы.

Гипотеза: Типологии уроков, используемые для проектирования урока по различным образовательным программам в начальной школе, имеют существенные различия.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, обобщение, составление таблиц с помощью метода моделирования.

Теоретической основой для исследования послужили научные труды известных отечественных педагогов И.Н. Казанцева и М.И. Махмутова в области типологии уроков. Также в работе рассматриваются труды, посвящённые типологии уроков в условиях современной школы, Л.Г. Петерсон, А.В. Хуторского, Р.Г. Чураковой. Кроме того, были использованы исследования и публикации, посвящённые типологии уроков А.К. Дусавицкого в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. В работе также использовался основной образовательный нормативный документ – ФГОС НОО. Методологической базой являются сравнительный анализ, анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, обобщение.

Структура работы: введение, одна глава, три параграфа, заключение, список использованной литературы. Во введении была определена актуальность работы, поставлены цель и задачи, сформулирована гипотеза. В главе рассматриваются особенности типологии уроков как психолого-педагогической проблемы. В первом параграфе обосновывается возникновение необходимости в типологии уроков, определяются особенности урока как основной формы организации учебного процесса, даётся характеристика первых в отечественной дидактике типологий. Второй параграф посвящён исследованию требований ФГОС НОО к современному уроку, а также направлен на исследование типологий уроков по образовательным программам начальной школы. Третий параграф полностью посвящён сравнительному анализу типологий уроков, используемых при построении урока в основных образовательных программах начального образования. В заключении подведены итоги работы и сделаны выводы обобщающего характера.

**Глава 1. Типология уроков как психолого-педагогическая проблема**

**1.1. Возникновение необходимости в типологии уроков и появление первых авторских типологий уроков**

Разработка типологии уроков как психолого-педагогическая проблема возникла в отечественной педагогике с распространением в России и в мире классно-урочной системы. Первым её обосновал чешский педагог Ян Амос Коменский. В своём труде «Великая дидактика», вышедшем в свет в 1632 году, он выделил особенности классно-урочной системы как принципиально нового способа ведения обучения, выделил структурные компоненты учебного процесса, а также сформулировал принципы обучения. Труд Яна Амоса Коменского получил широкое распространение, и идеи этого выдающегося педагога актуальны и на современном этапе развития педагогической науки. Именно благодаря «Великой дидактике» Я.А. Коменского, урок окончательно утвердился как основная форма организации учебного процесса.

Последователи этого выдающегося педагога, а также другие выдающиеся учёные, такие, как М.В. Ломоносов, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, внесли большой вклад в развитие педагогики как теоретической и прикладной науки. Они продолжали разработку идей по совершенствованию учебного процесса, в частности, урока. Дидакты, психологи, философы предлагали новые методы и приёмы обучения в связи с многообразием видов деятельности учащихся и учителей на уроке, новые принципы, позволяющие учитывать возрастные психологические и физиологические особенности учащихся, выдвигали новые требования к уроку, а главное – к учителю: к его личностным качествам, к его профессиональным умениям, к мотивам его профессиональной деятельности. Таким образом, педагогическая наука накапливала большое количество методического материала по организации учебного процесса, который нуждался в структурировании и систематизации.

На современном этапе развития педагогической науки урок всё так же остаётся ведущей формой организации учебного процесса. По словам педагога Н.М. Верзилина, «урок – это солнце, вокруг которого, как планеты, вращаются все другие формы учебных занятий» [2, с. 157]. Безусловно, все остальные формы организации учебного процесса играют важную роль в процессе обучения. Они позволяют достигать определённых дидактических целей и решать разнообразные частные задачи обучения. Однако урок выполняет главную функцию в системе организационных форм обучения, т.к. именно он позволяет учителю реализовать требования учебного плана в соответствии с учебной программой.

Современный урок имеет ряд особенностей. Одна из них – наличие *дидактической цели*, которая в большей степени определяет содержание урока. Таким образом, цель урока – это заранее планируемый, предполагаемый результат, достигаемый в ходе учебного процесса. Также на уроке комплексно реализуются *образовательные, воспитательные и развивающие задачи*. Образовательные задачи диктуют, какие знания (т.е. представления, понятия) должны быть сформированы у учащихся в ходе урока. Воспитательные задачи определяют, какие нравственные качества учащихся подлежат формированию на уроке. Развивающие задачи определяют те психические качества личности учащегося, которые поддаются развитию на данном уроке. Это, безусловно, мышление, внимание, наблюдательность, воображение, память и т.д. Развивающие задачи в современных условиях являются главенствующими, т.к. в соответствии с ФГОС НОО урок должен носить развивающий характер, а также быть личностно-направленным. Кроме того, согласно технологии деятельностного метода Л.Г. Петерсон, каждый урок обладает *деятельностной целью* (направлена на формирование метапредметных результатов освоения программы) и *содержательной целью* (направлена на формирование предметных результатов освоения программы) [4]. В зависимости от поставленных целей и задач подбираются наиболее рациональные *методы и средства* обучения. Учитель также подбирает адекватные поставленным задачам виды и формы работы учащихся. Использование учителем определённых методов обучения диктует использование *приёмов обучения*, которые способны облегчить процесс изучения материала и запоминания, а также повысить познавательный интерес учащихся, сформировать универсальные учебные действия (УУД). Также в ходе урока учитель использует различное *оборудование*. Оборудование – это необходимые для проведения урока материалы, в том числе, дидактические. Это может быть учебник, рабочая тетрадь, иллюстративный материал, а также тот дидактический материал, который подготовлен учителем самостоятельно (карточки с заданиями, индивидуальные памятки, схемы, таблицы и т.п.). В настоящее время, в эпоху развития информационно-коммуникационных технологий, на уроке широко используется такое оборудование, как презентации PowerPoint, интерактивные презентации, веб-квесты, SMART-доски и многое другое. При грамотном использовании технических средств обучения учитель может с лёгкостью реализовать такие важные дидактические принципы, как принцип наглядности, занимательности, творчества, деятельности. Таким образом, урок объединяет все дидактические элементы: цель, задачи, методы, средства, приёмы обучения. Все эти звенья представляют собой целостную систему, в которой изменение одного из них ведёт к изменению всех остальных. В таком смысле урок представляется как система дидактических элементов, с помощью которых реализуется учебная программа и выполняются требования, предъявляемые ФГОС НОО.

Под системой дидактических элементов подразумевается содержание урока. Н.М. Верзилин говорил, что многообразие уроков обуславливается многочисленными комбинациями этих элементов. В своём труде «Общая методика преподавания биологии» он писал: «Достичь многообразия уроков – главное в преподавании. В музыке всего семь нот, сочетанием которых созданы неповторимые по мелодиям произведения от песен до симфоний. Урок может иметь разные варианты как в структуре, так и в его проведении» [3, с. 240]. Таким образом, каждый конкретный урок в учебной программе обладает своими особыми целями, задачами, формируемыми у учащихся знаниями, умениями и навыками, а также универсальными учебными действиями и компетенциями. По мнению А.А. Вагина, «в школьном курсе нет двух уроков, одинаковых по содержанию» [1, с. 385].

Таким образом, именно накопление большого количества методического материала об организации урока в начальной школе, а также многообразие комбинаций структурных компонентов урока вызвало необходимость в разделении уроков по типам и описании структуры каждого его типа, т.е. типологии уроков.

В России разработка типологий уроков началась в 20 веке и продолжается по настоящее время. Типология уроков также осуществляется на основании различных критериев. Некоторые авторы описывают особенности типов уроков по различным учебным предметам. Так, Т.А. Острикова разработала типологию уроков русского языка [11], С.Г. Манвелов – уроков математики [8], И.Д. Салистра – уроков иностранного языка [14], И.Г. Моргунова – уроков технологии в начальной школе [10], О.М. Губанова и М.А. Родионов – уроков информатики [5]. Эти и другие педагоги рассматривают типологию уроков в рамках учебного предмета, что позволяет учитывать его специфику. Другие дидакты составляют типологии уроков по различным критериям, наиболее распространённым из которых является дидактическая цель урока. Это типологии уроков Б.П. Есипова, В.А. Онищук. Также уроки классифицируют, исходя из цели организации занятий, содержания и способов проведения урока (М.И. Махмутов), основных этапов учебного процесса (С.В. Иванов), дидактических задач, которые решаются на уроке (Н.М. Яковлев, A.M. Coxop), методов обучения (И.Н. Борисов), способов организации учебной деятельности учащихся (Ф.М. Кирюшкин) и других критериев. Также интересна типология уроков С.И. Поздеевой по видам совместной деятельности учащегося и педагога [13].

Наибольшее распространение получили типологии уроков И.Н. Казанцева в силу того, что он является одним из первых педагогов, заговоривших о типологии уроков, и М.И. Махмутова, т.к. в своём труде «Современный урок» он наиболее основательно разработал данный вопрос. Рассмотрим эти типологии уроков подробнее.

И.Н. Казанцев постепенно разрабатывал вопрос о типологии уроков в своих трудах. Он является учёным, который изначально ввёл в дидактику понятие «классификация», делая акцент на том, что любая классификация существует только тогда, когда в её основу положены существенные признаки. Так, существенным признаком для И.Н. Казанцева являлся способ проведения урока, т.е. совокупность организационных и других моментов, выраженных в целенаправленной деятельности учителя и его методике проведения урока, составляющих содержание урока. При этом, понятие «способ проведения урока» он не отождествлял с преобладающим на уроке методом обучения. В своём труде «Урок в советской школе» автор выделил основные типы уроков: урок-экскурсия, урок-лекция, урок-беседа, киноурок, урок самостоятельной работы, лабораторные и практические уроки, урок с разнообразными видами деятельности [7]. Такая классификация отражала основные формы работы учащихся и учителя, определяла ведущий метод обучения, подходила для организации урока на разных ступенях обучения. Однако, она не учитывала функцию проведения урока.

Наиболее фундаментальное исследование типологии уроков провёл М.И. Махмутов в своём педагогическом труде «Современный урок». Он предлагает классифицировать уроки по цели организации, детерминированной общедидактической целью, характером содержания изучаемого материала и уровнем обученности учащихся. Согласно этому критерию, М.И. Махмутов выделяет следующие типы уроков:

1. урок изучения нового учебного материала (1-й тип);
2. урок совершенствования знаний, умений и навыков (2-й тип);
3. урок обобщения и систематизации (3-й тип);
4. комбинированный урок (4-й тип);
5. урок контроля и коррекции знаний, умений и навыков (5-й тип) [9].

На *уроке первого типа* происходит овладение учащимися нового материала. Для этого учитель должен поставить дидактической целью урока усвоение новых понятий, организовать самостоятельную поисковую деятельность учащихся. Однако, если учебный материал довольно сложен, его изложение может проводиться только учителем или совместно с учащимися. Автор указывает, что урок изучения нового учебного материала целесообразно применять при изучении объёмного материала, в процессе изучения которого урок данного типа будет отправной точкой. Формами работы на уроке такого типа могут быть объяснение учителя, эвристическая беседа, самостоятельная работа с учебником и другими источниками и др. Общим является то, что основное время урока отводится на работу с новым материалом, овладение новыми способами действий.

*Урок второго типа* подразумевает организацию работы учащихся по обобщению и закреплению тех понятий и способов действий, усвоение которых происходило на уроке 1-го типа. Для реализации этой функции урока учитель должен организовать работу учащихся по обобщению и закреплению материала с применением ранее полученных знаний на практике для формирования и совершенствования знаний, умений и навыков. На уроке могут использоваться самостоятельные, лабораторные, практические работы, экскурсии, семинары, а также дидактические игры.

На *уроке третьего типа* решаются две основные дидактические задачи: установление уровня овладения учащимися материалом по основным вопросам программы и проверка и оценка знаний, умений и навыков учащихся по всему программному материалу, изучаемому на протяжении длительных периодов*—* четверти, полугодия и за весь год обучения. Такие уроки помогают учителю мотивировать учащихся к систематическому повторению материала, а также осознать системный характер изложения материала. На уроках третьего типа учитель может проверить уровень овладения понятиями с помощью нестандартных заданий, которые требуют от учащихся творческого подхода и достаточно высокого уровня знаний как по конкретной теме, так и по предмету в целом.

*Четвёртый тип урока* подразумевает наличие в структуре урока нескольких дидактических целей. Именно поэтому он получил название – комбинированный. Этот урок получил широкое распространение в практической педагогике, особенно в начальной школе. Это связано с тем, что многообразие методов и приёмов обучения, форм работы учащихся, используемых в процессе комбинированного урока, позволяет учитывать возрастные особенности детей младшего школьного возраста.

*Урок пятого типа* выполняет функцию занятия, на котором проводится оценка уровня усвоения системы понятий изучаемого курса, уровня сформированности умений и навыков. Рациональнее их проводить после изучения обширной темы или всего раздела. На уроке пятого типа используются такие формы контроля, как устный или письменный опрос, экзамен, зачёт [9].

Типология уроков М.И. Махмутова раскрывает цель урока, поставленную учителем, деятельность учащихся, а также определяет для каждого типа урока его функциональное назначение.

Таким образом, необходимость в разработке типологии уроков связана с развитием урока как основной формы организации учебного процесса и многообразием комбинаций его элементов: целей, задач, методов, приёмов, видов работы учащихся и т.д. Каждая такая комбинация представляет собой целостную систему дидактических элементов, т.е. содержание урока. Типологии уроков велись на основании различных критериев, например, по дидактической цели, по преобладающему на уроке методу обучения, по основным этапам учебного процесса и т.д. Наибольшее распространение получили типологии И.Н. Казанцева (по способу проведения) и М.И. Махмутова (по цели организации).

**1.2. Требования ФГОС НОО к современному уроку и типологии уроков, соответствующие этим требованиям**

Согласно ФГОС НОО, основным образовательным результатом является формирование мотивированной компетентной личности. Для достижения этого результата ФГОС НОО предусматривает закрепление определённых групп требований к образовательному процессу. Одной из таких групп является группа требований к результатам освоения основной образовательной программы начального общего образования, согласно которой у учащегося должны быть сформированы определённые личностные качества, достигнуты метапредметные результаты (т.е. сформированы универсальные учебные действия) и предметные результаты, отражающие опыт специфической для данной предметной области деятельности [4]. Таким образом, главный приоритет отдаётся всестороннему развитию личности.

Под влиянием вышеописанных требований меняется и структура основной формы организации учебного процесса – урока. В связи с этим меняются преобладающие формы работы на уроке, используемые методы и приёмы обучения. Так, в соответствии с ФГОС НОО, урок обязан иметь личностно-ориентированный характер, т.е. быть направленным на всестороннее развитие личности каждого участника коллектива (класса). Также осуществляется системно-деятельностный подход, согласно которому учащиеся должны быть активными участниками учебного процесса, которые осознают свои место и роль в нём. Каждый урок должен быть направлен на развитие универсальных учебных действий учащихся.

Кроме того, согласно ФГОС НОО, урок должен выполнять триединую функцию: образовательную, воспитательную и развивающую. В связи с этим при построении урока предпочтение отдаётся методам обучения, направленным на реализацию этих функций, таким, как метод проблемного изложения, частично-поисковый метод, исследовательский метод и др. Также формулируются принципы обучения, направленные, прежде всего, на создание комфортной среды для развития ребёнка, его личностных качеств, для реализации его потенциала и развития его способностей.

Для наиболее рациональной реализации вышеперечисленных требований педагогами-дидактами создаются типологии уроков. На современном этапе развития педагогики в дидактике до сих пор не сформировалась единая типология уроков. Связано это, прежде всего, с тем, что урок динамичен, он постоянно изменяется с течением времени. Это же обстоятельство позволяет уроку как бы подстраиваться под определённый социальный заказ, диктуемый обществом и государством. В связи с чем на разных этапах развития образования в России существовали различные типы уроков, проводившиеся с разными дидактическими целями, с особыми формами работы учащихся, а также методами и приёмами обучения.

Типология как психолого-педагогическая проблема волнует многих педагогов-дидактов и в наше время. Именно поэтому они переосмысливают труды советских педагогов и синтезируют новые, более совершенные типологии, учитывая требования новых образовательных стандартов.

Так, одними из типологий уроков, которые отвечают требованиям ФГОС НОО, предъявляемым к современному уроку, являются типологии уроков Л.Г. Петерсон, Р.Г. Чураковой, А.В. Хуторского и А.К. Дусавицкого, т.к. в них присутствуют элементы развивающего обучения и обучения в рамках системно-деятельностного подхода. Рассмотрим эти типологии уроков подробнее.

Л.Г. Петерсон в соавторстве с М.А. Кубышевой и М.В. Рогатовой разработали типологию уроков деятельностной направленности, которая применима в дидактической системе деятельностного метода Л.Г. Петерсон. Предложенная этими педагогами типология уроков основана на пяти этапах построения системы знаний, умений и навыков, позволяющая реализовать дидактический принцип целостности, согласно которому у учащегося «должно быть сформировано обобщенное, целостное представление о природе, обществе, самом себе, роли и месте каждой науки в системе наук, а также структуре процесса познания этого мира» [12, с. 141]. В соответствии с данным критерием выделяется 4 типа урока деятельностной направленности:

1. урок открытия нового знания;
2. урок рефлексии;
3. урок построения системы знаний;
4. урок развивающего контроля.

Для каждого типа урока сформулированы структура урока, а также цели: деятельностная и образовательная (как для каждого типа урока, так и для каждого его этапа).

Так, *урок открытия нового знания* проводится с целью формирования умений самостоятельно строить новые понятия и новые способы действий. На этом типе урока учащиеся знакомятся с новыми понятиями и образами действия. Уроки открытия нового знания имеют следующую структуру: 1) мотивация к учебной деятельности; 2) актуализация знаний и фиксирование индивидуальных затруднений в пробном учебном действии; 3) выявление места и причины затруднения; 4) построение проекта выхода из затруднения; 5) реализация построенного проекта; 6) первичное закрепление с проговариванием во внешней речи; 7) самостоятельная работа с самопроверкой по эталону; 8) включение нового знания в систему знаний и повторение; 9) рефлексия учебной деятельности на уроке.

На *уроках рефлексии* учащиеся учатся применять новые понятия и способы действий в решении учебных задач, проводят рефлексию и коррекцию. Это происходит в процессе фиксирования затруднений в собственных учебных действиях, а затем в процессе преодоления этих трудностей. Урок рефлексии имеет следующую структуру: 1) мотивация к учебной деятельности; 2) актуализация знаний и фиксирование индивидуальных затруднений в самостоятельной работе; 3) локализация затруднений; 4) построение проекта формирования умений; 5) реализация построенного проекта; 6) обобщение затруднений во внешней речи; 7) самостоятельная работа с самопроверкой по эталону; 8) включение в систему знаний и повторение; 9) рефлексия учебной деятельности на уроке.

*Урок построения системы знаний* проводится с целью обобщения, систематизации полученных знаний, умений и навыков, а также с целью определения учащимися области применения этих умений. Уроки построения системы знаний обычно проводятся в начале и в конце изучения разделов или глав курса. Их главной функцией является формирование у учащихся системы представлений о методах изучаемой науки, ее роли и месте в системе наук, взаимосвязях между основными изучаемыми разделами и понятиями. Структура данного типа урока подразумевает наличие следующих этапов: 1) мотивация к учебной деятельности; 2) актуализация знаний и фиксирование индивидуальных затруднений в построении системы знаний; 3) выявление места и причины затруднения; 4) построение проекта выхода из затруднения; 5) реализация построенного проекта; 6) первичное закрепление с проговариванием во внешней речи; 7) самостоятельная работа с самопроверкой по эталону; 8) включение нового знания в систему знаний и повторение; 9) рефлексия учебной деятельности на уроке.

*Урок развивающего контроля* подразумевает проверку усвоения нового способа, а также самоконтроль и самооценку. Уроки развивающего контроля целесообразно проводить в завершение изучения крупных разделов курса. Также авторы рекомендуют проводить его в два этапа, каждому из которых отводится по одному уроку: написание контрольной работы и ее рефлексивный анализ. В своей структуре уроки данного типа имеют следующие этапы: 1) мотивация к учебной деятельности; 2) актуализация и фиксирование индивидуальных затруднений в контрольной работе; 3) локализация затруднений; 4) построение проекта выхода из затруднений; 5) реализация построенного проекта; 6) обобщение затруднений во внешней речи; 7) самостоятельная работа с самопроверкой по эталону; 8) включение в систему знаний и повторение; 9) рефлексия учебной деятельности на уроке [12].

Таким образом, типология уроков, предложенная Л.Г. Петерсон, основана на этапах построения системы знаний, умений и навыков. В ней чётко обоснованы цели каждого типа урока, этапы урока взаимосвязаны, что обеспечивает последовательное усвоение учащимися учебного материала.

Типология, предложенная Р.Г. Чураковой в рамках образовательной программы «Перспективная начальная школа», имеет более сложную структуру. Основанием для выделения типов уроков являются этапы деятельности учащихся по овладению учебным материалом. Особенностью данной типологии является то, что каждый тип урока не имеет определённой структуры, что подразумевает, что процесс проектирования урока имеет более творческий характер. Данная типология имеет в своей структуре 11 типов уроков, каждый из которых имеет определённое целевое назначение:

1. урок первичного предъявления новых знаний – первичное усвоение предметных и метапредметных знаний;
2. урок формирования первоначальных предметных навыков – применение усваиваемых предметных знаний и способов учебных действий при решении учебных задач;
3. урок применения предметных ЗУНов и УУД – применение УУД в условиях решения учебных задач повышенной сложности;
4. урок обобщения и систематизации предметных ЗУН и УУД – систематизация предметных ЗУН и УУД в ходе решения учебных задач;
5. урок повторения предметных ЗУН – закрепление предметных ЗУН, формирование УУД;
6. контрольный урок – проверка предметных ЗУН при решении практических задач;
7. коррекционный урок – индивидуальная работа над допущенными на контрольном уроке ошибками;
8. комбинированный урок – решение задач, которые невозможно решить в течение одного урока (в силу того, что они довольно объёмные или сложные) [20];
9. урок решения практических, проектных задач – практическая направленность изучения теоретических положений в целях изучения окружающего мира;
10. интегрированный урок – углубление предметных знаний в процессе формирования метапредметных ЗУН, установления межпредметных связей;
11. нетрадиционные уроки (урок-экскурсия, урок в музее, урок-поход и пр.) – развитие творческих способностей, применение УУД при решении творческих задач, развитие умений работы с информацией (отбор, выделение главного, обобщение и т.п.) [15].

Таким образом, типология Р.Г. Чураковой позволяет достичь овладения учебным материалом с помощью осознанности, повторения и обобщения в ходе уроков. Особенностью данной типологии является возможность организации интегрированного и нетрадиционного урока, что позволяет наиболее рационально достичь частных целей обучения и воспитания на уроке.

Большой интерес также представляет типология уроков А.В. Хуторского. Этот дидакт, доктор педагогических наук, является создателем системы эвристического обучения. В рамках этой системы обучения он разработал типологию особых, не традиционных, а творческих уроков. По мнению педагога, «творческий урок – это «магический кристалл», грани которого отражают все составляющие применённой системы обучения», т.к. урок воплощает цели, задачи обучения, проблемы, виды деятельности учеников, предполагаемые результаты, формы рефлексии и оценки результатов [19, c. 267]. Цель творческого урока А.В. Хуторской видит в создании учащимися собственного образовательного продукта, т.е. результата выполнения учащимися определенных видов деятельности. В зависимости от вида ведущей деятельности учащихся на уроке, А.В. Хуторской выделяет следующие типы уроков, а также варианты их построения:

1. *Уроки когнитивного типа:* урок-наблюдение; урок-эксперимент; урок исследования объекта; поисковый урок; лабораторно-практический урок; урок постановки проблем и их решение; урок конструирования понятий (правил, закономерностей, гипотез); урок конструирования теорий; урок-концепт, построение картины мира или ее части; урок работы с первоисточниками (культурно-историческими аналогами); интегративный урок; метапредметный урок; урок философского обобщения.
2. *Уроки креативного типа:* урок составления и решения задач; урок-диалог (дискуссия, диспут, эвристическая беседа); урок-парадокс; урок-фантазия; урок изобретательства; урок технического (научного, прикладного, художественного, социального, культурного, педагогического) творчества; урок моделирования; урок символотворчества; урок «изменения» истории (собственное решение исторических событий), урок – эвристическая ситуация; урок открытий; сочинение (задачи-сказки, считалки, летописи и т. п.); деловая игра; ролевая игра; урок-путешествие (реальное, виртуальное); урок-наоборот (ученик в роли учителя); урок в школе будущего; прогностический урок; урок защиты творческих работ; урок-олимпиада; урок творческого обобщения.
3. *Уроки оргдеятелъностного типа:* урок целеполагания, урок нормотворчества, урок разработки индивидуальных образовательных программ; урок защиты индивидуальных образовательных программ; уроки с группой работой; урок-проект (с использованием метода проектов); урок-консультация (взаимоконсультация); урок самооценок (взаимооценок); урок-зачет (самозачет); урок-рефлексия.
4. *Уроки коммуникативного типа:* бинарный урок (ведут два учителя); урок рецензирования; урок взаимоконтроля; урок-вернисаж; урок-выставка; урок-аукцион; урок-конференция; урок-соревнование; урок-КВН; урок-«суд над явлением»; урок-спектакль; урок-«круглый стол»; урок-панорама; творческий отчет [19, 271-273].

А.В. Хуторской также указывает на то, что творческие уроки, особенно в младших и средних классах, следует комбинировать, чтобы обеспечить выполнение различных видов деятельности учащимися.

А.К. Дусавицкий является разработчиком типологии уроков, которая позволяет учителю организовать урок в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Основанием данной типологии являются этапы овладения способом действия учащимися, или виды учебной деятельности. Таким образом, выделяются следующие типы уроков:

1. урок постановки учебной задачи;
2. урок решения учебной задачи;
3. урок моделирования и преобразования модели;
4. урок решения частных задач с применением открытого способа;
5. урок контроля и оценки [6].

Перейдём к более подробной характеристике данной типологии.

*Урок постановки учебной задачи* (постановочный, вводный урок) — это урок, на котором перед детьми ставится учебная задача, то есть демонстрируется несовершенство старого, освоенного способа действий и начинается поиск нового способа действий, подходящего к поставленной задаче. Примечательно, что данный тип урока может занимать разный промежуток времени, т.е. выступать в роли полноценного урока или даже нескольких уроков или же быть лишь этапом и занимать 10-15 минут от длительности урока. Однако, независимо от продолжительности, в структуре урока постановки учебной задачи выделяются следующие компоненты: 1) создание ситуации успеха – решение задачи старым способом; 2) создание ситуации разрыва – невозможность решения задачи старым способом; 3) фиксация места разрыва в знаково-символической форме – составление схемы, модели, рисунка, таблицы и т.п.; 4) формулирование учебной задачи учащимися и корректирование её учителем; 5) рефлексия.

*Урок решения учебной задачи* является логическим продолжением предыдущего типа урока. Именно на этом уроке учитель организует поиск общего способа действий, который применим к типовым задачам. Для этого могут использоваться такие виды работы учащихся, как дискуссия, «круглый стол» и пр., в ходе которых младшие школьники открыто высказывают свои идеи. Задача учителя на этом уроке состоит в создании психологически комфортной обстановки, в которой учащийся не боится участвовать в фронтальном обсуждении. Также учитель должен фиксировать все версии, способы, планы, предложенные детьми, в целях нахождения наилучшего из них. Структура урока решения учебной задачи состоит из следующих этапов: 1) анализ условий решения задачи; 2) собственно решение задачи с использованием групповой формы работы; 3) конструирование нового способа действия; 4) рефлексия.

*Урок моделирования и преобразования модели* тесно связан с предыдущим типом урока, т.к. именно в процессе коллективного обсуждения наиболее рационального способа решения учебной задачи составляется наглядная модель. Смысл данного типа урока состоит в том, что в процессе моделирования учащиеся выделяют и фиксируют наиболее важные аспекты изучаемого материала. Кроме того, моделирование позволяет осуществлять развитие абстрактного мышления учащихся, т.к. действия с реальными объектами при использовании модели теперь выполняются умственно. Структура урока моделирования и преобразования модели выглядит следующим образом: 1) преобразование условия задачи; 2) собственно моделирование; 3) преобразование модели; 4) рефлексия.

*Уроки решения частных задач* *с применением открытого способа* 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.

Формирование навыка в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова имеет свои особенности. В традиционной системе обучения навык вырабатывается с помощью выполнения ряда однотипных упражнений. Однако в системе развивающего обучения общим принципом формирования навыка по применению найденного нового способа является его практическое применение в качестве средства решения задачи из другой предметной области. Такой подход позволяет учащемуся замечать целостность научного мира, осознавать его как систему, обнаружить взаимосвязи между его элементами.

Основная цель *урока контроля и оценки* для учителя – через контрольно-оценочные действия детей проверить и оценить их уровень овладения известным способом действия и понимания границ его применения. При составлении контрольных материалов учитель должен обязательно включить задания, при выполнении которых учащиеся буду использовать составленную модель, а также задания-«ловушки» и задания с ошибочными условиями. Выполнение таких заданий способствует закреплению ранее изученного способа действий, а также развитию критического мышления. Основные компоненты в структуре урока контроля и оценки: 1) создание учебной ситуации; 2) контроль и оценка использования способа действия; 3) рефлексия [6].

Таким образом, типологии современных уроков в начальной школе составлены так, чтобы организовать всестороннее развитие личности учащихся, что соответствует требованиям ФГОС НОО в области системно-деятельностного подхода. Хоть в настоящее время не существует единой общепринятой типологии уроков, педагогами-дидактами, такими, как Л.Г. Петерсон, А.В. Хуторской, Р.Г. Чуракова, А.К. Дусавицкий и другими, ведётся большая исследовательская работа по созданию более совершенных типологий уроков, реализующих требования ФГОС НОО. Так, Л.Г. Петерсон разработала и обосновала типологию уроков деятельностной направленности, Р.Г. Чуракова – типологию уроков в рамках образовательной программы «Перспективная начальная школа», А.В. Хуторской – типологию творческих уроков, а А.К. Дусавицкий – типологию уроков в развивающей системе обучения Д.Б. Эльконина-В.В.Давыдова.

**1.3. Сравнительный анализ типологий уроков по образовательным программам начального образования**

В содержании предыдущих параграфов было выяснено, что при построении уроков по образовательным программам начального образования используются четыре основных типологии уроков, которые соответствуют требованиям ФГОС НОО. Каждая из них позволяет реализовать системно-деятельностный подход в обучении, т.е. организовать активную работу учащихся на уроке, а значит и научить их учиться.

В связи с этим учитель при проектировании урока сталкивается с рядом проблем:

* какой типологии следует отдать предпочтение;
* какой именно тип урока позволит организовать наиболее органичный, стройный, эффективный урок;
* как сохранить творческий подход при планировании урока, при этом сохранив структуру выбранного типа урока и пр.

Зачастую данные проблемы возникают по той причине, что учитель не учитывает связей между предложенными типологиями, наличие которых очевидно, ведь они все сформулированы с учётом требований ФГОС НОО, а также не видит существенных различий между ними. Многие преподаватели убеждены, что данные типологии уроков идентичны, и от выбора определённой типологии содержание проектируемого урока не поменяется.

С целью опровержения этого заблуждения в данной работе будет проведён сравнительный анализ типологий уроков по образовательным программам для начальной школы. Однако, типология творческих уроков А.В. Хуторского не будет рассматриваться, т.к. в системе уроков данной типологии имеются специфические типы уроков, которые сложно организовать по большинству образовательных программ для начальной школы.

Итак, первое основание для сравнительного анализа – основание для выделения определённых типов уроков (Таблица 1) [6, 12, 20].

Таблица 1

Сравнение типологий уроков по основанию для выделения различных типов уроков

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Типологии** | Типология уроков Л.Г. Петерсон | Типология уроков Р.Г. Чураковой | Типология уроков А.К. Дусавицкого |
| **Основание для выделения определённых типов уроков** | Этапы деятельности учащегося по формированию системы знаний, умений и навыков | Этапы деятельности учащегося по овладению учебным материалом | Виды учебной деятельности учащегося |

Из таблицы 1 мы видим, что все типологии уроков имеют схожие основания, т.к. все они учитывают особенности деятельности учащихся на уроке в процессе изучения учебного материала. Однако, имеются и существенные различия. Так, акцент в выделении типов уроков в рамках типологии Л.Г. Петерсон делается на этапах формирования системы ЗУН, т.е. последовательности изучения материала. На первый взгляд может показаться, что основания типологий уроков Л.Г. Петерсон и Р.Г. Чураковой идентичны, однако, это вовсе не так. В то время, как первая типология ставит целью проведения ряда уроков формирование *системы* знаний, умений и навыков, вторая типология направлена на овладение учебным материалом. Распределение учебной деятельности на этапы вовсе не освещается в типологии уроков А.К. Дусавицкого в рамках системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Главным критерием выделения типов уроков являются преобладающие на уроке виды учебной деятельности.

Следующее основание сравнения – существующие типы уроков в рамках каждой из представленных типологий (Таблица 2) [6, 12, 20].

Таблица 2

Сравнение типологий уроков по существующим типам уроков

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Типологии** | Типология уроков Л.Г. Петерсон | Типология уроков Р.Г. Чураковой | Типология уроков А.К. Дусавицкого |
| **Типы уроков** | 1. Урок открытия новых знаний (обретения новых умений и навыков); 2. Урок рефлексии; 3. Урок развивающего контроля; 4. Урок построения системы знаний. | 1. Урок первичного предъявления новых знаний; 2. Урок формирования первоначальных предметных навыков; 3. Урок применения предметных ЗУНов и УУД; 4. Урок обобщения и систематизации предметных ЗУНов и УУД; 5. Урок повторения предметных ЗУНов или закрепления УУД; 6. Контрольный урок; 7. Коррекционный урок; 8. Комбинированный урок. 9. Урок решения практических, проектных; 10. Интегрированный урок; 11. Нетрадиционные уроки. | 1. Урок постановки учебной задачи; 2. Урок решения учебной задачи; 3. Урок моделирования и преобразования модели; 4. Урок решения частных задач с применением открытого способа; 5. Урок контроля и оценки. |

Из таблицы 2 следует, что в типах уроков по представленным типология существуют некоторые общие элементы. Прежде всего, это общие типы уроков. Так, первые уроки по каждой из представленных типологий схожи: на них происходит первичное усвоение учебного материала. Также в каждой типологии имеется урок, на котором происходит обобщение и систематизация материала, и контрольный урок. Однако, существуют и различия. Самым явным из них является число уроков в представленных типологиях: оно варьируется от четырёх до одиннадцати. Кроме того, исходя из названий уроков очевидна разница в организации деятельности учащихся на уроке. Так, при рассмотрении урока открытия нового знания и урока первичного предъявления знаний можно заметить, что урок открытия нового знания подразумевает деятельностный подход в обучении, творческую деятельность учащегося в поиске затруднения и способа решения проблемы. В то же время, урок первичного предъявления знаний подразумевает пассивный характер деятельности учащегося, выполнение заданий репродуктивного характера, т.е. ведущая роль отводится учителю. Ещё одно существенное различие – это возможность или невозможность проведения комбинированного урока. Так, типология Л.Г. Петерсон не подразумевает комбинирование разных этапов и типов уроков, в то время как типология Р.Г. Чураковой имеет в своей системе уроков комбинированный урок, а типология А.К. Дусавицкого в рамках системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова содержит рекомендации по использованию (в определённых условиях) одного типа урока в качестве этапа последующего. Кроме того, существенным отличием типологии уроков Р.Г. Чураковой от других является наличие в системе уроков таких типов урока, как интегрированный урок, а также разнообразные формы нестандартных уроков.

Третье основание сравнения – цель проведения системы уроков согласно представленным типологиям (Таблица 3) [6, 12, 20].

Таблица 3

Сравнение типологий уроков по цели проведения системы уроков

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Типологии** | Типология уроков Л.Г. Петерсон | Типология уроков Р.Г. Чураковой | Типология уроков А.К. Дусавицкого |
| **Цель проведения системы уроков** | Формирование системы знаний, умений и навыков | Овладение учебным материалом | Включение в различные виды учебной деятельности |

Данное основание для сравнение, на мой взгляд, является наиболее важным, т.к. именно цель определяет содержание не только одного урока, но целой системы уроков в рамках данной типологии. В представленных типологиях цели проведения системы уроков разительно отличаются друг от друга. Так, система уроков деятельностной направленности по типологии Л.Г. Петерсон нацелена на формирование у учащихся *системы* знаний, умений и навыков, т.е. на формирование обобщенного, целостного представления о природе, обществе, самом себе, роли и месте каждой науки в системе наук, а также структуре процесса познания этого мира [12]. Система уроков в типологии по программе «Перспективная начальная школа» ставит целью овладение учащимися учебным материалом. Таким образом, наибольший приоритет отдаётся образовательным задачам обучения, а не развивающим, т.е. в ходе проведения уроков данной типологии достигаются предметные и метапредметные результаты, а личностные качества учащегося подлежат формированию в основном на уроках нестандартного типа. И, наконец, типология в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова содержит в своей структуре такую систему уроков, которая направлена не на образовательный аспект обучения, а на развивающий. В процессе выполнения различных видов учебной деятельности, в частности, моделирования, группового обсуждения, составления планов действий и пр., младшие школьники не только усваивают учебный материал и систематизируют его, но и формируются как личности.

Подводя итог, хочется сказать, что представленные типологии уроков, которые используются при построении урока в начальном образовании по различным образовательным программам, имеют не только общие черты, но существенные различия. От выбора учителя определённой типологии уроков зависит результативность урока, уровень усвоения учебного материала, достижение поставленных целей урока, соответствие целей, задач урока содержанию и пр. Учитель при проектировании урока должен учитывать не только особенности коллектива (класса), в котором будет проводится урок, но и специфику образовательной программы, по которой ведётся обучение. При подборе наиболее подходящей типологии уроков, использование которой позволило бы учителю наиболее рациональным способом достичь поставленной дидактической цели, берутся во внимание следующие факторы:

* цель и задачи проведения урока;
* преобладающие на уроке виды деятельности учащихся;
* подающиеся формированию УУД;
* предполагаемые результаты обучения;
* место урока в общей системе уроков и пр.

Таким образом, урок в начальной школе – это основная форма организации учебного процесса, т.к. именно в ходе урока реализуется учебный план в соответствии с образовательной программой, а также происходит формирование у учащихся системы знаний, умений и навыков и УУД. Урок как форма организации учебного процесса имеет ряд особенностей. Одна из них состоит в том, что содержание урока зависит от совокупности дидактических элементов урока: целей, задач, методов и приёмов обучения и пр. В связи с многообразием таких совокупностей возникает необходимость в типологии уроков по различным основаниям. Так, типология уроков может осуществляться:

* по учебному предмету (Т.А. Острикова, С.Г. Манвелов),
* по дидактической цели (П. Есипов, В.А. Онищук),
* по основным этапам учебного процесса (С.В. Иванов),
* по ведущему методу обучения (И.Н. Борисов),
* по видам совместной деятельности учащегося и учителя (С.И. Поздеева),
* по способам организации учебной деятельности учащихся (Ф.М. Кирюшкин) и др.

Более подробно в работе были рассмотрены одни из первых появившихся в отечественной дидактике типологии И.Н. Казанцева и М.И. Махмутова. Также была дана характеристика таких типологий современных уроков, как типология уроков деятельностной направленности Л.Г. Петерсон, типология творческих уроков А.В. Хуторского. Кроме того, были рассмотрены типологии Р.Г. Чураковой по образовательной программе «Перспективная начальная школа» и А.К. Дусавицкого в рамках системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова. Все представленные типологии соответствуют требованиям ФГОС НОО и реализуют системно-деятельностный подход в обучении. В связи с этим у учителей при проектировании урока возникает проблема выбора наиболее подходящей типологии. Многие учителя не видят существенных различий между данными типологиями. С целью опровержения данного заблуждения в работе был проведён сравнительный анализ предложенных типологий уроков по трём основаниям сравнения: основание для выделения определённых типов уроков, существующие типы уроков в типологии, цель проведения системы уроков в рамках выбранной типологии. В ходе сравнительного анализа было выяснено, что каждая типология обладает особенностями, что позволяет акцентировать внимание учителя и учащихся на каком-то определённом аспекте урока, достичь конкретных дидактических целей, решить частные задачи обучения и т.д. Это обстоятельство обязательно должно учитываться учителями при проектировании урока в начальной школе по осуществляемой образовательной программе.

**Заключение**

В данной работе в ходе исследования психолого-педагогической литературы и её анализа была рассмотрена типология уроков как психолого-педагогическая проблема. Были раскрыты причины возникновения необходимости в типологии уроков в отечественной дидактике. Также была показана взаимосвязь между возникновением необходимости в разделении уроков по типам и становлением урока как основной формы организации учебного процесса. Для раскрытия этой взаимосвязи были рассмотрены особенности урока как формы организации учебного процесса на современном этапе развития педагогики, раскрыт смысл каждого из дидактических элементов урока.

Также были приведены примеры различных оснований для выделения типов уроков. Была дана характеристика первых появившихся в отечественной дидактике типологий уроков (И.Н. Казанцев и М.И. Махмутов), были раскрыты их особенности и структура.

В работе были освещены требования ФГОС НОО к организации урока в начальной школе, а также особенности построения урока в начальной школе в соответствии с данными требованиями. В этой связи были рассмотрены типологии уроков по основным образовательным программам начального общего образования, удовлетворяющие требованиям ФГОС НОО (Л.Г. Петерсон, Р.Г. Чуракова, А.В. Хуторской, А.К. Дусавицкий). Были раскрыты особенности каждой типологии: основания для выделения типов уроков, структура, цели, задачи. Были сделаны выводы обобщающего характера по каждой типологии.

Далее была сформулирована проблема, возникающая у педагогов при проектировании урока, которая заключается в том, что особенности типологии уроков не учитываются, что ведёт к искажению содержания урока. С целью освещения различий между представленными типологиями уроков (за исключением типологии творческих уроков А.В. Хуторского), используемыми при организации урока по осуществляемой образовательной программе в начальной школе, был проведён их сравнительный анализ. Сравнение велось по трём критериям: основание для выделения конкретных типов уроков, типы уроков в типологии, цель проведения системы уроков по определённой типологии. Сравнительный анализ представленных типологий уроков показал, что несмотря на общие элементы, типологии уроков обладают рядом отличительных особенностей, которыми нельзя пренебрегать при проектировании урока в начальной школе.

Таким образом, была достигнута цель исследовательской работы, были решены поставленные задачи, а также была доказана гипотеза. В связи с этим, считаем, что исследование прошло успешно.

**Список литературы:**

1. Вагин А.А. Методика преподавания истории в средней школе: Учение о методах. Теория урока. – М.: Просвещение, 1968. – С.385.

2. Верзилин Н.М. Проблемы методики преподавания биологии. – М.: Педагогика, 1974. – С. 157.

3. Верзилин Н.М. Корсунская В.М. Общая методика преподавания биологии. – М.: Просвещение, 1976. – С. 240.

4. Горностай С. Типы уроков по ФГОС: структура уроков, требования к урокам нового типа, виды уроков. [Электронный ресурс] – Электрон. текст. дан. Режим доступа: URL: <http://docplayer.ru/51289776-Tipy-urokov-po-fgos-struktura-urokov-trebovaniya-k-urokam-novogo-tipa-vidy-urokov.html> Дата обращения: 17.06.2018.

5. Губанова О.М. Родионов М.А. Современный урок информатики в условиях ФГОС // Вестник Пензенского государственного университета. – 2015. – № 1. С. 18-21.

6. Дусавицкий А. К. Урок в развивающем обучении: Книга для учителя / А.К. Дусавицкий, Е.М. Кондратюк, И.Н. Толмачева, З.И. Шилкунова. – 2-е изд. – М.: ВИТА-ПРЕСС, 2010. – 288 с.

7. Казанцев И.Н. Урок в советской школе. – 2-е изд. – М.: Гос. учебно-педагогическое издательство, 1956. – С. 110-136.

8. Манвелов С.Г. Строение базовой системы уроков математики // Математика в школе. – 2006. – №6. – С. 18-27.

9. Махмутов М.И. Современный урок: монография. – М.: Педагогика. 1985. – C. 72.

10. Моргунова И.Г. К вопросу о типологии уроков технологии в начальной школе // Вестник Бурятского государственного университета. – 2014. – №1-4. – С. 22-26.

11. Острикова Т.А. Многоаспектная типология уроков русского языка // Русский язык в школе. – 2010. – № 5. – С. 11-14.

12. Петерсон Л.Г., Кубышева М.А., Рогатова М.В. Типология уроков деятельностной направленности // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 5. – С. 139-152.

13. Поздеева С.И. Типология уроков в концепции педагогики совместной деятельности // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – № 3 (13). – С. 36-41.  
14. Салистра И.Д. К вопросу о системе уроков иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2011. – № 8. – С. 24-32.

15. Сергеева Е.Н. Типы уроков в соответствии с ФГОС. [Электронный ресурс] – Электрон. текст. дан. Режим доступа: URL: <https://infourok.ru/tipy_urokov_v_sootvetstvii_s_fgos-143322.htm> Дата обращения: 17.06.2018.

16. Сообщество учителей-предметников «Учительский портал» [Электронный ресурс] – Электрон. текст. дан. Режим доступа: URL: <https://www.uchportal.ru/> Дата обращения: 20.06.2018.

17. Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [Электронный ресурс] – Электрон. текст. дан. Режим доступа: URL: <https://nsportal.ru/> Дата обращения: 21.06.2018.

18. Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» [Электронный ресурс] – Электрон. текст. дан. Режим доступа: URL: <https://открытыйурок.рф> Дата обращения: 9.06.2018.

19. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.

20. Чуракова, Р.Г. Анализ урока в начальной школе. – М.: Академкнига/Учебник, 2013. – 120 с.