

Классификация уроков.

Типология уроков — важная дидактическая проблема. Она должна способствовать приведению данных об уроке в порядок, систему для широкого круга целей, так как представляет основу для сравнительного анализа уроков, для суждения о сходном и различном в уроках. Отсутствие точной и обоснованной типологии уроков препятствует повышению эффективности практической деятельности.

К типологии можно идти различными путями. Первый, наиболее простой подход — перечислить уроки, которые существуют в практике школы, и потом объединить их по каким-либо признакам. Такой подход к классификации уроков был предложен, например, И. Н. Казанцевым (классификации по содержанию и способу проведения). Классификация по содержанию предусматривает подразделение уроков в соответствии со спецификой предметов, тем, разделов и т. д., представленных в уроке. И. Н. Казанцев, например, указывает, что «уроки математики, расчлняясь по своему содержанию на уроки арифметики, алгебры, геометрии и тригонометрии, строятся в зависимости от специфики этих разделов, а внутри них — в зависимости от содержания преподаваемых тем». Классификация И. Н. Казанцева по способу проведения учебных занятий включает такие типы, как уроки-экскурсии, киноуроки, уроки самостоятельной работы и т. д. Второй подход к классификации уроков основан на анализе особенностей процесса обучения, его составных частей.

Так, С. В. Иванов выделяет следующие типы уроков:

- 1) вводный,
- 2) урок первичного ознакомления с материалом,
- 3) усвоения новых знаний,
- 4) применения полученных знаний на практике,
- 5) урок навыков,
- 6) закрепления, повторения и обобщения,
- 7) контрольный,
- 8) смешанный, или комбинированный.

Третий подход к классификации уроков, который очень близко примыкает ко второму, — классификация по основной дидактической цели урока и месту его в системе уроков (И. Н. Казанцев, Б. П. Есипов).

Наиболее разработанной здесь является классификация, предложенная Б. П. Есиповым, который выделяет:

- 1) комбинированные, или смешанные, уроки;
- 2) уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом;
- 3) уроки закрепления знаний;
- 4) имеющие основной целью обобщение и систематизацию изученного;
- 5) имеющие основной целью выработку и закрепление умений и навыков;
- 6) имеющие основной целью проверку знаний.

В рамках перечисленных типов уроков Б. П. Есипов выделяет еще и подтипы.

Второй и третий подходы к классификации уроков намного обоснованнее первого. Они сыграли положительную роль в теории и практике обучения. Однако существующие подходы к классификации страдают серьезными недостатками. Во-первых, все названные классификации в довольно упрощенной форме перечисляют признаки, характерные для каждого типа уроков, и оценивают их одинаково, одной меркой, игнорируя огромные различия в функциональной роли каждого из признаков. Во-вторых, они не указывают, как каждый признак влияет на построение и проведение урока, вследствие чего классификация не может должным образом направлять действия учителей. Так, подразделение уроков на уроки по ознакомлению учащихся с новым материалом, закреплению знаний и т. п. мало что дает учителю, поскольку не раскрывает, как эти характеристики относятся к организации учебного процесса. Кроме того, многие уроки,

относящиеся в данной классификации к одному типу, имеют различную внутреннюю организацию, и наоборот.

Исходя из сказанного, можно сделать вывод, что критерии подразделения (классификации) должны лежать не только в каких-то признаках, но и в способах организации самой урока. Типологии уроков, основанные только на описательных характеристиках и не принимающие во внимание способ, который каждый урок организуется, недостаточно эффективны. В связи с этим следует критически относиться к типологиям, в которые диагностические черты не возникают из данных структурного анализа урока, поскольку в таких случаях трудно определять тип урока.

Структурная типология является теоретически и практически более полезной.

Тип — это класс систем, имеющих общую структурную конструкцию. Анализ показывает, что уроки, состоящие из разного числа структурных единиц, имеют различное функциональное назначение. На этой основе был сформулирован главный тезис, выражающий основную идею нашего подхода к классификации: уроки как формы организации обучения могут рассматриваться в виде серии, идущей от структурно простых уроков к сложным. Более сложные уроки включают в качестве структурных единиц более простые. В связи с этим необходимо ответить на фундаментальный вопрос классификации: что такое структурно простой урок?

Структурно простой урок — это урок, состоящий из двух или нескольких однородных учебных ситуаций и посвященный выполнению одной дидактической задачи. Противоположны ему будет другой тип урока — составной, т. е. имеющий ряд дидактических задач и соответственно состоящий из двух или нескольких неоднородных учебных ситуаций (которые также могут подразделяться на ряд однородных).

Так основные типы уроков (простой и составной) соотносятся в классификации с типами учебных ситуаций (однородными и неоднородными).

Самым сложным при этом будет урок, на котором ревизуются все основные дидактические задачи процесса усвоения знаний. Следовательно, типология начинается со структурно простых уроков и идет ко все более и более сложным, причем на более высоком уровне будут находиться уроки, которые благодаря структурной сложности включают больше звеньев процесса усвоения знаний. Увеличение количества дидактических задач, которые должны быть реализованы на уроке, требует использования многих специфических деятельностей. Если дидактическая задача только одна, то деятельность на уроке бывает более или менее однотипной, подобной. В этом — сущность, качественных различий между типами. Такая типология является практически полезной потому, что всегда есть возможность решить, относится ли тот или иной урок к данному типу или нет на основании ярко выраженных определяющих характеристик. Однако в выделенных типах уроков раскрывается лишь связь их структуры с общей организацией учебного процесса и не указывается, как структурные черты урока связаны с наиболее важными компонентами процесса обучения, с деятельностью учителя и учащихся. Эту задачу выполняет подразделение уроков на виды (на уроки первого, второго и третьего вида). Виды выделяются в зависимости от стиля руководства познавательной деятельностью учащихся, используемого учителем на уроке (что обуславливает специфику организации процесса обучения). В соответствии с этим к первому виду (I—см. таблицу на стр.204) относятся уроки, на которых учитель использует преимущественно прямое руководство познавательной деятельностью учащихся, т. е. непосредственно направляет их действия. Он определяет общие и частичные цели работы, излагает учебный материал, указывает наиболее подходящие средства и методы — словом, осуществляет основные решения в учебном процессе сам. Ученики больше ориентированы на действия и требования учителя, чем на задания, которые выполняют под его руководством («учитель — учащиеся» схема взаимодействия). При этом наблюдаются различные вариации: учитель может полностью доминировать в учебном процессе, строго контролируя и направляя все действия учеников, или предоставить им определенную свободу действий (в пределах, допускаемых при прямом руководстве) и таким путем дать им возможность осуществить самоконтроль, проявить некоторую

самостоятельность. Ко второму виду (II) относятся уроки, где учитель в основном применяет косвенное руководство познавательной деятельностью учащихся: включает их в запланированные учебные ситуации или предлагает ученикам сделать это. В таких случаях учащиеся сами (или с некоторой помощью учителя) определяют цели работы, изучают материал или выполняют какое-то другое задание, выбирая для этого наиболее подходящие средства и способы работы, т. е. самостоятельно осуществляют многие решения в учебном процессе. Учитель дает, конечно, необходимые указания, оказывает нужную помощь, но в основном учащиеся работают самостоятельно. Их внимание при этом направлено на содержание задания и на учебный материал, который необходим для его выполнения; все действия согласуются с тем, что происходит в процессе его выполнения («учащиеся — учебное задание» схема взаимодействия).

В уроках третьего вида (III) прямое руководство познавательной деятельностью учащихся систематически, равномерно сочетается с косвенным, в результате чего непосредственный контроль за объемом, согласованием и темпом изучения материала учитель и учащиеся осуществляют По очереди.

Виды уроков тесно связаны с соответствующими видами учебных ситуаций, которые были описаны выше. Таким образом, **классификация уроков** может быть представлена в таблице.

Основные дидактические задачи урока	Типы уроков	Виды уроков, которые могут использоваться для решения данных дидактических задач
1. Изучение нового материала (первичное) 2. Закрепление знаний 3. Формирование и закрепление умений и навыков 4. Обобщение и систематизация изученного — применение знаний, умений и навыков к решению познавательных и практических задач 5. Проверка знаний, умений, навыков 6. Изучение нового материала + закрепление знаний и т. д.	1. Структурно простые (состоят из двух или нескольких однородных учебных ситуаций) 2. Составные (состоят из двух или нескольких неоднородных учебных ситуаций, каждая из которых может подразделяться на ряд однородных)	I, II, III (отдельно или в сочетании) I, II, III (отдельно или в сочетании) II, III (отдельно или в сочетании) II, III (отдельно или в сочетании) II, III (отдельно или в сочетании) I + II и т. д.

Примечание. ¹ Типы уроков выделяются в зависимости от числа основных дидактических задач; различаются по характеру сочетания неоднородных и однородных учебных ситуаций. ² Виды уроков выделяются в зависимости от стиля руководства познавательной деятельностью учащихся, используемого учителем; виды уроков связаны с видами учебных ситуаций, в которых будет проводиться обучение. В схеме, вместо полных

названий — урок первого, второго, третьего вида, используются соответствующие цифры — I, II, III.

Так, учитель, определив, что основной дидактической задачей урока будет формирование и закрепление умений и навыков, устанавливает, что по типу урок будет структурно простым и наиболее подходящими для реализации названной дидактической задачи будут уроки второго или третьего вида (или их сочетание), которые требуют определенной организации содержания, характерных для них средств и способов работы.

Следовательно, данная классификация способствует соединению основных дидактических задач не только с типом урока, но и с организацией содержания урока, а также с конкретными средствами и методами работы, т. е. направляет действия учителя. Проведенный нами анализ способствует более полному пониманию ошибок, которые были допущены авторами рассмотренных выше классификаций уроков: 1) используя для обозначения типов уроков наименования дидактических задач или звеньев процесса усвоения знаний, они не выделили действительных типов урока, различающихся структурно и организационно (простые и составные); 2) не учли, что одна и та же дидактическая задача может быть реализована посредством уроков различного вида. Все это сделало названные классификации недостаточно теоретически и практически продуктивными.