

Журнал издается
с сентября 1999 г.

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации
ПИ № ФС 77-55367
от 11 сентября 2013 г.

Учредители

Некоммерческое партнерство
«Академия педагогических и
социальных наук»

Союз «Редакция журнала
«Образование и общество»»

Члены союза:

ФГБОУ ВО «Орловский государ-
ственный университет имени
И.С. Тургенева»

ФГБОУ ВО «Орловский государ-
ственный институт культуры»

ГБОУ ВО «Белгородский госу-
дарственный институт искусств
и культуры»

НОУ ВПО «Московский психоло-
го-социальный университет»

Редакция

Главный редактор
И.Я. Мосякин

Научный консультант
А.А. Хохлов

Помощник главного редактора
Л.В. Коростелёва

Заместитель главного
редактора
О.И. Воронина

Ответственный секретарь
С.Н. Косарецкий

Корректор
А.А. Гудкова

Перевод
Е.Ю. Косарецкая

Адрес редакции и издателя:

302030, г. Орел,

ул. Московская, д. 65

Контактный телефон:

+7 906-664-26-66

<http://www.jeducation.ru>

e-mail: info@jeducation.ru

Редакционный совет

Аронов Д.В. – доктор исторических наук, профессор, г. Орел
Астафичев П.А. – доктор юридических наук, профессор, г. Орел
Безрогов В.Г. – доктор педагогических наук, доцент,
член-корреспондент РАО, г. Москва
Бердникова О.А. – доктор филологических наук, профессор,
г. Воронеж
Бершедова Л.И. – доктор психологических наук, профессор,
г. Москва
Бондырева С.К. – доктор психологических наук, профессор,
действительный член РАО, г. Москва
Булаев Н.И. – доктор педагогических наук, профессор, г. Москва
Бучек А.А. – доктор психологических наук, профессор,
г. Белгород
Григорович Л.А. – доктор психологических наук, профессор,
г. Москва
Данакин Н.С. – доктор социологических наук, профессор,
г. Белгород
Жарков А.Д. – доктор педагогических наук, профессор, г. Москва
Исаева Н.И. – доктор психологических наук, профессор,
г. Белгород
Королев М.Ф. – кандидат физико-математических наук, доцент,
член-корреспондент АПСН, г. Москва
Костина Л.Н. – доктор психологических наук, доцент, г. Орел
Кустова А.В. – кандидат психологических наук, доцент, г. Орел
Лабейкин А.А. – доктор педагогических наук, профессор, г. Орел
Ливцов В.А. – доктор исторических наук, профессор, г. Орел
Лукацкий М.А. – доктор педагогических наук, профессор,
член-корреспондент РАО, г. Москва
Мартынов А.Ф. – доктор экономических наук, профессор,
г. Санкт-Петербург
Михайлов В.А. – доктор исторических наук, профессор, г. Москва
Мосякин И.Я. – кандидат исторических наук, доцент,
член-корреспондент АПСН, главный редактор журнала
(зам. председателя редакционного совета), г. Орел
Овчинников А.В. – доктор педагогических наук, г. Москва
Осадчая Г.И. – доктор социологических наук, профессор, г. Москва
Паршиков Н.А. – доктор педагогических наук, профессор, г. Орел
Пилипенко О.В. – доктор технических наук, профессор
(председатель редакционного совета), г. Орел
Проказина Н.В. – доктор социологических наук, доцент, г. Орел
Романов В.Л. – доктор социологических наук, профессор, г. Москва
Рябинкина А.Н. – кандидат психологических наук, доцент, г. Орел
Турбовской Я.С. – доктор педагогических наук, профессор,
академик АПСН, г. Москва
Турчинов А.И. – доктор социологических наук, профессор,
член президиума АПСН, г. Москва
Уварова В.И. – кандидат философских наук, доцент, г. Орел
Уман А.И. – доктор педагогических наук, профессор, г. Орел
Хохлов А.А. – доктор социологических наук, профессор,
академик АПСН, г. Орел

Решением Президиума ВАКа Министерства образования и науки
России журнал «Образование и общество» включен в Перечень веду-
щих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендуемых
для публикации научных работ, отражающих содержание кандидат-
ских и докторских диссертаций по следующим наукам: педагоги-
ческие, психологические, социологические.

Содержание

Педагогические науки

Е.А. Хованская, Е.Н. Пузанкова, А.М. Митяева. Обучение русскому академическому письму как фактор повышения публикационной активности	5
О.Ф. Турянская. Классификация уроков в личностно-ориентированном обучении	10
Б.Г. Бобылев. Филологический анализ художественного текста как метод обучения и воспитания	16
Т.В. Самосенкова. Место жанров педагогической речи в подготовке учителей-русистов	22
Ю.Ю. Трошкина. Содержательная составляющая концептуальной модели педагогического сопровождения формирования эстетической позиции будущих бакалавров дизайна: региональный аспект	24
Н.А. Ковешникова. Сущность и определение понятия научно-исследовательской компетентности будущих бакалавров дизайна	29
Н.В. Польшакова, Е.В. Александрова. Виртуализация информационной среды вуза как средство реализации самообразования студентов	34
Н.В. Бордовская, Ц. Фань. Исследовательский потенциал китайских студентов-первокурсников, обучающихся в китайских и российских вузах	36
Н.Е. Беляева, В.Ю. Жидеева. Региональные библиотеки в социальных медиа: современное состояние, проблемы, перспективы	41
Г.Н. Тюрникова, И.Ю. Гнездилова, О.В. Соколова, Е.А. Гринева. Профессиональная деформация как фактор риска в деятельности специалиста по социальной работе пенитенциарного учреждения	44
А.С. Парфенов, Э.В. Маркин, В.Н. Смирнов, Ю.А. Ретинская. Некоторые проблемы в обеспечении качества образования студенческой молодежи в области физической культуры .	49
Д.В. Шугалей. Сущность и содержание педагогического сопровождения физического совершенствования курсантов в образовательной среде военного вуза	54
А.Н. Доева, В.С. Бирагов. Физическое здоровье как общеобразовательное достояние	57

Психологические науки

О.В. Цунина. Проблема введения восстановительных технологий в практику образовательного процесса	60
С.Н. Карякина. Профессиональный стресс преподавателей университета и профессионального лица	64
Н.В. Степина. Развитие креативности в детстве	68
Т.В. Гольцова. Альтруизм: просоциальное «Я» детей 5–11 лет	73
Ю.В. Ушачева. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной образовательной организации компенсирующего вида	78
В.В. Гулякина. Социально-психологический анализ социализации старшеклассников	81

Социологические науки

Т.Г. Анисимова, О.В. Лясковская. Критерии и показатели социально-психологической адаптации студентов в среде вузовского образования	86
М.А. Федосеева. Созидатели или потребители: в поисках ответа на вопрос: какая жизненная позиция предпочтительна современной студенческой молодежи?	90
Т.Н. Ключникова, В.Н. Орлова. Социальный потенциал студенческой молодежи в местном самоуправлении	102
Е.В. Барбашова, Г.Н. Абрамова. К вопросу о построении нормативных функций желательности соотношения видов деятельности профессорско-преподавательского состава	107
Е.А. Гришакова. Экспертный анализ социальных технологий в организации	111
Мохаммад Заман Амин, Е.Н. Цыганкова. Структура конфликтной компетентности	114
В.В. Чернышенко. Семантико-семиотическая природа культурного кода	118
Акифи Шах Султан. Сравнительный анализ национальных моделей профессиональных компетенций государственных служащих	121
Ю.С. Васютин. Научно-практический подход к подготовке кадров государственного и муниципального управления (на примере Орловской региональной академии государственной службы при Президенте РФ)	126
Аннотации и ключевые слова	130

Contents

Pedagogical sciences

E.A. Khovanskaya, E.N. Puzankova, A.M. Mityaeva. Teaching Russian academic writing as a factor in increasing publication activity	5
O. F. Turyanskaya. Classification of lessons in personal-oriented education	10
B. G. Bobylev. Philological analysis of literary text as a method of training and education	16
T.V. Samosenkova. The place of pedagogical speech genres in the training of russian language teachers	22
Yu.Yu. Troshkina. Substantial component of the conceptual model of pedagogical support of the formation of aesthetic position of the future bachelors of design: theregional aspect	24
N.A. Koveshnikova. The essence and definition of research competence of future bachelors of design	29
N.V. Polshakova, E.V. Alexandrova. Virtualization of the information environment of the higher education as a means for implementation of the self-education of students	34
N.V. Bordovskaia, Q. Fan. The research potential of Chinese first-year students studying in Chinese and Russian universities: a comparative analysis	36
N.E. Belyaeva, V.Y. Zhideeva. Regional libraries in social media: current state, problems, prospects	41
G.N. Tjurikova, I.Yu. Gnezdilova, O.V. Sokolova. E.A. Grineva. Professional deformation as a risk factor in the activity of specialist social work in penitentiary institutions	44
A.S. Parfenov, E.V. Markin, V.N. Smirnov, Yu.A. Retinskaya. Some problems in ensuring the quality of education students in the field of physical culture	49
D.V. Shugalya. Entity and content of pedagogical attending of physical enhancement of cadets in the educational environment of military higher education institution	54
A.N. Doyeva, V.S. Biragov. Physical health as general education property	57

Psychological science

O.V. Tsunina. The problem of introducing regenerative technologies into the practice of the educational process	60
S.N. Karyakina. Professional stress of teachers of the University and professional Lyceum	64
N.V. Styopina. The development of creativity in childhood	68
T.V. Goltsova. Altruism: the prosocial «I» of children 5–11 years old	73
Yu.V. Ushacheva. Psychological and pedagogical support of children with severe speech disorders in the pre-school educational organization compensating type	78
V.V. Gulyakina. Socio-psychological analysis socialization of senior students	81

Social sciences

T.G. Anissimova, O.V. Lyaskovskaya. Criteria and indicators of social-psychological adaptation of students in the media of vuzovsky education	86
M.A. Fedoseeva. Creators or consumers: in search of an answer to the question: What life's position is preferred to modern student's youth?	90
T.N. Klyuchnikova, V.N. Orlova. Social potential of student's youth in local government	102
E.V. Barbashova, G.N. Abramova. To the question of constructing normative desirability functions of the ratio of the types of activity of professors	107
E.A. Grishakova. Expert analysis of social technologies in organizations	111
Mohammad Zaman Amin, E.N. Tsygankova. Structure of conflict competence	114
V. V. Chernyshenko. The semantic and semiotic nature of the cultural code	118
Akifi Shah Sultan. Comparative analysis of national models of professional competencies among civil servants	121
Yu.S. Vasyutin. Scientific and practical approach to training state and municipal administration (on the example of the Oryol regional Academy of state service by the Decree of the President of the Russian Federation)	126
Annotations and key words	130

// Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 87–94.

4. Короткина И. Академическое письмо: учебно-методическое пособие для руководителей школ и специалистов образования. // LAP LAMBERT Academic Publishing, GmbH&Co.KG, 2011. – 175 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.tsu.ru/sites/default/files/>

5. Короткина И.Б. Академическое письмо: на пути к концептуальному единству // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 136–142.

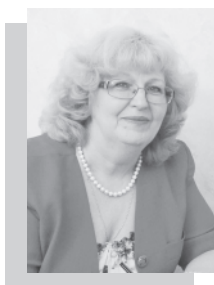
6. Пузанкова Е.Н., Хованская Е.А. Дополнительная программа повышения квалификации «Академическое письмо (русский язык)

и повышение публикационной активности». – Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2013. – 38 с.

7. Попова Н.Г., Коптяева Н.Н. Академическое письмо: статьи IMRAD: Учебное пособие для аспирантов и научных сотрудников естественнонаучных специальностей. – Екатеринбург: ИФиПУ-РО РАН. 2014. – 160 с.

8. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» // Официальный сайт «Российской газеты». – М., 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rg.ru/2012/05/09/nauka-dok.html> (Дата обращения: 04.06.2017).

Классификация уроков в личностно ориентированном обучении



О.Ф. Турянская, доктор педагогических наук, профессор, директор Института последипломного образования и дистанционного обучения Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, e-mail: turjanskof@mail.ru

Проблема классификации уроков по различным основаниям имеет решающее значение как для педагогической теории, так и для педагогической практики, а в личностно-ориентированном обучении ее решение носит принципиальный характер. Обучение должно быть направлено на комплексное развитие академического, практического, креативного, эмоционального, социального интеллектов личности, на создание таких условий, чтобы каждый ученик имел возможность почувствовать и проявить собственную интеллектуальную силу, но при этом обнаружить и компенсировать свою слабую черту [7]; обучение, в котором и ученик, и учитель продвигаются путем личностного развития, такое обучение нуждается в разных по типам уроках, а значит – в их классификации по определенным основаниям. При этом каждый из типов уроков определяется в соответствии с закономерными взаимосвязями и взаимозависимостями между ведущими факторами учебного процесса. Урок играет по отношению к процессу обучения интегрирующую роль, он отражает и связывает такие объективные компоненты (факторы) процесса обучения, как цель, содержание, методы, средства, формы, обуславливающие способы взаимодействия учителя и учащихся.

Поэтому определение и выбор типов уроков связан с теорией и практикой определения целей, содержания и методов обучения, обуславливается ими. Путь решения этих вопросов с позиций личностно-ориентированного обучения раскрывается в данной статье.

Современная история решения вопроса о типологии уроков начинается еще с 50-х годов прошлого века. С конца 70-х годов проблема активно решается на дидактическом и методическом уровнях. Однако единых подходов к определению типов уроков ни в педагогической теории, ни в практике найдено не было. Методисты выделяли разные основания для выявления типов уроков. Выдвигались классификации уроков на основе содержания, дидактических целей, способов проведения, этапов или звеньев учебного процесса, т.е. на основе самых разных признаков (В.М. Бернадский, А.А. Вагин, П.В. Гора, Б.П. Есипов, М.А. Данилов, В.Г. Карцов, Д.М. Кирюшкин, П.С. Лейбенгруб, В.А. Онищук, М.И. Махмутов, Н.А. Сорокин, Г.И. Щукина и др.).

Так, например, П.С. Лейбенгруб в качестве самого «существенного признака» отдельного урока определяет его главную дидактическую цель. По данному признаку он выделил уроки таких типов: а) комбинированный урок, который включает все элементы процесса обучения; б) урок изучения нового учебного материала; в) повторительно-обобщающий урок; г) урок проверки и учета знаний учеников. Однако при этом он выделял так же типы уроков по признаку методики их проведения, в зависимости от ведущего метода того или другого урока (урок-рассказ или урок-лекция, урок-беседа, урок самостоятельной работы учеников, киноурок и т.п.) [3, с. 68]. Другой ученый-методист, А.А. Вагин, разрабатывая проблему типологии уроков, обосновал в своих работах такое теоретическое положение:

«Правильно решать вопрос о типах уроков возможно, лишь опираясь на объективные закономерности процесса обучения» [1, с. 394]. Это утверждение ученого мы считаем теоретической основой нашего исследования вообще и решения проблемы типологии уроков в личностно ориентированном обучении, в частности.

Наиболее приемлемым решением проблемы классификации уроков является, на наш взгляд, выделение *типов уроков по основной дидактической цели*, предложенное В.А. Онищуком в последней четверти XX века. Главным признаком, по которому строится эта классификация, является основная дидактическая цель урока. В соответствии с главной дидактической целью, В.А. Онищук определяет следующие типы уроков: усвоения новых знаний, усвоения новых умений, применения знаний и умений, обобщения и систематизации, контроля и коррекции, комбинированный [4, с. 56].

Главное, в чем на наш взгляд, заключается значение теории типологии уроков В.А. Онищука, так это в том, что в ней доказывается не только зависимость типа урока от его дидактической цели, но и обусловленность *макроструктуры* урока его *типом*, а именно: каждому из типов уроков закономерно соответствует его макроструктура.

Например, макроструктура *урока усвоения новых знаний* включает следующие этапы:

1. Актуализация опорных знаний и опыта учеников.
2. Мотивация учебной деятельности учеников и сообщения темы, цели и задач урока.
3. Первичное восприятие новой информации.
4. Осознание и осмысление нового материала.
5. Обобщение и систематизация знаний.
6. Домашнее задание [4, с. 89].

Урок усвоения новых умений имеет следующую макроструктуру:

1. Воссоздание и коррекция опорных знаний и умений, практического опыта учеников (подготовительные задания).
2. Мотивация практической деятельности и сообщение о теме, целях и задачах урока.
3. Изучение нового материала, вводные упражнения.
4. Первичное применение приобретенных знаний, пробные упражнения.
5. Применение учениками знаний в стандартных условиях с целью усвоения навыков, тренировочные упражнения.
6. Творческий перенос знаний и навыков в новые условия, творческие упражнения.
7. Итоги урока, домашнее задание [4, с. 121].

Как видим, типу урока отвечает его макроструктура, а тип урока, в свою очередь, соответствует главной дидактической цели данного урока. Именно выводы о наличии этих закономерных связей, которые утверждает и обосновывает В.А. Онищук в своих книгах [5, с. 169], является теоретической основой нашего рассуждения о типологии уроков [8, с. 165–197]. Но если проанализировать типы уроков В.А. Онищука по главным дидактическим

целям (образовательная, развивающая, воспитательная), то мы увидим, что уроки направлены на достижение лишь двух из них, а именно: образовательной и развивающей. Так, уроки «усвоения новых знаний», «применения знаний», «обобщения и систематизации знаний», «контроля и коррекции знаний» реализуют образовательную задачу обучения в соответствии с этапами познания. На реализацию другой, развивающей задачи обучения, направлены уроки следующих типов: «формирования умений и навыков», «применения знаний и умений», «контроля и коррекции». Воспитательная функция предмета выполняется, по мнению ученого, параллельно с образовательной и развивающей. Поэтому В.А. Онищук не выделяет в своей классификации типы уроков, соответствующие воспитательной задаче обучения. Но при этом он отмечает, что реализация воспитательной функции предмета нуждается в адекватных методах и приемах деятельности учителя и учащихся: «Здесь особенно важны приемы, которые акцентируют внимание учеников на главных воспитательных идеях, на оценке явлений, которые изучаются, оценке моральных качеств, эстетических особенностей» [4, с. 2].

Учитывая теоретические данные науки и показатели педагогической практики, мы считаем, что воспитательная цель конкретного школьного предмета обязательно должна иметь в качестве формы ее обеспечения соответствующие ей типы уроков. Таким образом, тот признак, в соответствии с которым В.А. Онищук создавал свою классификацию уроков, а именно – *главная дидактическая цель урока*, по нашему мнению, не является таким, который полностью отражает закономерные взаимосвязи между компонентами (факторами) учебного процесса и не удовлетворяет потребность учителя правильно определять типы уроков.

Как видим, указанные выше классификации уроков не дают учителю возможности четко ориентироваться в профессиональном выборе типа урока, не обеспечивают осознанного профессионального выбора необходимой структуры его поэтапного проведения, т.к. не увязываются с психологическими потребностями и способностями личности с одной стороны, и со всеми компонентами процесса обучения – с другой.

Это значит, что личностно ориентированный подход к обучению требует поиска таких оснований для классификации типов уроков, которые бы позволили определять учителю тип урока наиболее адекватно относительно всех компонентов учебного процесса.

Что мы имеем в виду? Личностно ориентированный подход к организации процесса обучения обуславливает то обстоятельство, что теоретико-методическую основу классификации уроков составляют два ведущих признака. А именно: 1) *социально-психологический* – представлен психологическими качествами личности (интеллектуальная сфера, эмоциональная, волевая, самосознания), т.е. психологическими

потребностями, способностями или видами интеллекта личности, системой ее эмоционально-ценностных отношений и социально-психологической необходимостью в их развитии; 2) *дидактический* – представлен взаимосвязанными и взаимообусловленными психологической структурой личности обучающегося компонентами процесса обучения (цели, содержание образования, методы и средства обучения, формы организации учебного процесса, результаты деятельности учителя и учащихся).

Указанные выше признаки позволяют нам выделить классификацию (типологию) уроков с применением лично ориентированного подхода к обучению.

По нашему мнению, в состав данной классификации входят следующие типы уроков:

1. Урок усвоения новых знаний.
2. Урок усвоения и отработки умений.
3. Проблемный урок или урок творчества.
4. Ценностно-смысловой урок.
5. Интерактивный урок.
6. Комбинированный урок.
7. Урок тематической аттестации или проверки учебных достижений учащихся.

Как показал анализ педагогической практики, эти типы уроков существуют в деятельности тех учителей, которые направляют процесс обучения на комплексное удовлетворение духовных, психологических, социальных потребностей личности в обучении. В своей системе эти типы уроков обеспечивают развитие интеллектуальных способностей обучающихся, представленных системой видов интеллекта, а именно: академический интеллект, практический интеллект, креативный, эмоциональный, социальный [6]. А также направлены на актуализацию системы эмоционально-ценностных отношений (познавательное, практическое, творчески-поисковое, нравственное, эстетическое, межличностное) [7] и формирование различных позитивных образов «Я» личности, которые формируются и развиваются на уроках определенных типов при условии успешной самореализации в учебной деятельности.

Таким образом, ведущим *признаком*, по которому определяют типы уроков, является, прежде всего, наше понимание структуры личности обучаемого. Эта структура представляет собой единство социально-психологических качеств личности (интеллектуальная, эмоциональная, волевая, самосознание), и проявляется в соответствующих потребностях, соответствующих видах интеллекта, в соответствующей системе эмоционально-ценностных отношений к действительности и образов «Я», которые актуализируются и развиваются на уроках определенных типов [9].

Иначе говоря, как уже было указано выше, ориентиром в выборе типов уроков мы определяем, прежде всего, *личность* как ученика, так и учителя, которые продвигаются в одном направлении – к собственному совершенствованию, развитию, самореализации и самоактуализации

в процессе обучения. Но при этом тип урока закономерно связан и с другими компонентами (факторами) учебно-воспитательного процесса. Покажем эту взаимосвязь.

Так, например, на уроке *усвоения новых знаний* учитель актуализирует у обучающихся познавательную потребность, развивает академический интеллект, познавательное отношение к действительности, образ себя: «Я – знаток» (социально-психологический признак). И при этом данный тип урока реализует *образовательную* задачу обучения, обеспечивает усвоение школьниками *информационного* компонента содержания образования («что знать?»), по своей макроструктуре отражает этапы организации учителем *познавательной* деятельности учащихся. А в качестве функционального *результата* урока выступают сформированные у учащихся предметные знания по изученной теме (дидактический признак).

На уроке *усвоения новых умений* учитель актуализирует у учащихся потребность в достижении и деятельности, развивает практический интеллект, практическое отношение к действительности, образ себя: «Я – умелый» (социально-психологический признак). При этом данный тип урока реализует *развивающую задачу* обучения на репродуктивном уровне, обеспечивая усвоение *операционного* («что уметь?») компонента *содержания* образования, по своей макроструктуре отражает этапы организации учителем *практической деятельности* учащихся, направленной на усвоение новых способов деятельности (умений). В качестве *функционального результата* урока выступают сформированные у учащихся предметные умения в соответствии с изученной темой (дидактический признак).

Проблемный урок и урок творчества, как его разновидность, закономерно актуализируют поисковую и творческую потребности личности, присущее каждому школьнику творчески-поисковое отношение как естественное желание к преодолению трудностей и проблем. Уроки этих типов направлены на развитие креативного интеллекта обучающихся, на развитие и укрепление их веры в собственные силы, способность решать проблемы (пока учебные) и проявлять себя в творчестве. Позитивным психологическим результатом, на достижение которого направлены уроки этих типов, является образ себя: «Я – способный» (социально-психологический признак). На дидактическом уровне данные типы уроков реализуют *развивающую* задачу обучения, но на творческом, креативном, поисковом уровне. Они обеспечивают усвоение *творчески-поискового* компонента *содержания* образования, создают условия для усвоения учащимися того самого метакомпонента мышления (Стернберг), который составляет психологическую основу универсальных умственных действий (УУД), усвоения которых требуют современные государственные образовательные стандарты. *Макроструктуру* этих уроков составляют этапы осуществления *творчески-поисковой*

деятельности учащихся. А именно: мотивация учебной деятельности путем создания проблемной ситуации; постановка задачи, формулировка проблемы; выдвижение учениками гипотез относительно решения проблемы; поиск дополнительных или новой информации с целью найти доказательства относительно собственной гипотезы; систематизация найденных фактов в ряд логично связанных с гипотезой аргументов и вывод о результатах решения проблемы; сравнительный анализ разных вариантов доказательств и определения более обстоятельного, рефлексия. В качестве *функционального результата* обучения выступают найденные способы решения задач, проблемных заданий (дидактический признак). Или, если это урок творчества, то макроструктура урока может иметь следующие этапы:

1. Актуализация опорных знаний учащихся.
2. Мотивация творческой деятельности, постановка творческого задания.
3. Выбор предмета творчества (образа или сюжета) и определение средств его творческого воплощения.
4. Процесс творческой самореализации.
5. Демонстрация результата творческой работы. Функциональным результатом такого урока являются продукты творчества школьников (рисунки, сочинения, макеты, чертежи и т.п.).

Все указанное выше составляет дидактическое основание выделения этих уроков в отдельный тип (проблемный урок и урок творчества).

На *ценностно-смысловом уроке* (урок-диспут, урок-дебаты и т.п.) у школьников актуализируется потребность в определенном отношении к жизни, нравственное и эстетическое отношение к действительности, развивается их эмоциональный интеллект, актуализируется, развивается, формируется образ себя: «Я – человек, личность» (социально-психологический признак, основание выбора учителем). На дидактическом уровне данный тип урока направлен на решение *воспитательной* задачи обучения, обеспечивает усвоение школьниками *ценностно-смыслового* компонента *содержания* образования. *Макроструктура* этого урока закономерно отражает этапы *ценностно-смысловой (оценочной) деятельности* учащихся, механизм осознания, переживания и усвоения учениками нравственно-эстетических смыслов предметного материала, поэтапный процесс организации ценностно-смысловой (оценочной) деятельности школьников. Психологическим результатом урока в позитиве становится переживание и осознание системы объективных культурных ценностей и принятие их как личностных. Макроструктура урока включает в себя следующие этапы:

1. Мотивация деятельности путем конструирования ситуации выбора, необходимости оценки или высказывания личного отношения к изучаемым фактам. Задача определиться с собственной позицией относительно оценки данного факта, поступка, исторического лица (тема, цель, задача урока).

2. Актуализация необходимых эмоционально-ценностных отношений, аксеологического сознания и оценочных умений.

3. Изучение новой информации из противоположных источников относительно данного события, научными фактами (групповая или индивидуальная работа с документами, новыми фактами, которые предоставлены учителем, текстом учебника, и т. п.).

4. Конструирование ролевой ситуации с целью интериоризации школьниками представлений об общечеловеческих, национальных, социальных, гражданских духовных и жизненных ценностях.

5. Осознание личностной позиции оценки, собственной точки зрения относительно изучаемого материала и обоснование ее фактами (в форме дебатов или дискуссии).

6. Подведение итогов, осмысление результатов урока, домашнее задание. Функциональным *результатом* такого урока является готовность учащегося высказать аргументированную личностную оценку или точку зрения в форме некоего оценочного суждения, (дидактический признак).

Психологической основой выделения *интерактивного* урока в отдельный тип является приращение человеку потребности в общении, которая требует своего постоянного удовлетворения. Интерактивный урок, в отличие от остальных, направлен на актуализацию межличностных отношений школьников, на развитие *социального интеллекта* личности, на формирование и укрепление ее личного образа «Я – партнер» (социально-психологический признак). В качестве дидактической основы выделения в отдельный тип этого урока является то, что он направлен на реализацию *воспитательной* задачи обучения в том значении, которое обеспечивает усвоение учащимися *коммуникативного* компонента *содержания* образования, который включает в себя нормы и техники уважительного, эффективного, понимающего взаимодействия и общения. Главное условие эффективности уроков такого типа – актуализация потребности учащихся в общении, потребности в защищенности и причастности к группе, в общем труде и комфортном взаимодействии. *Макроструктура* данного типа урока составляет процесс взаимодействия учащихся, организуемый учителем в разных формах (технология интерактивного обучения). Она включает следующие *этапы*:

1. Мотивация. Объявление темы и ожидаемых учебных результатов в индивидуальной, парной, групповой деятельности.

2. Изучение источников с необходимой информацией.

3. Интерактивное упражнение – центральная часть урока, проводимая в разных формах взаимодействия учащихся друг с другом.

4. Подведение итогов, оценивание и осмысление результатов урока.

Дидактические основания выбора *комбинированного* урока и урока *контроля и коррекции* были раскрыты в трудах В. Онищюка, поэтому в

данной статье мы не будем на них останавливаться. Укажем только, что особенностью комбинированного урока является то, что его макроструктура закономерно отражает комбинацию дидактических целей, на достижение которых он направлен. А также комбинацию тех компонентов содержания образования, усвоение которых предполагают поставленные цели. А урок *тематической аттестации или проверки учебных достижений учащихся* проводится в соответствии с задачей проверить уровень учебных достижений учащихся во всех видах учебной деятельности, а именно: в познавательной-репродуктивной деятельности («что знает?»), в репродуктивно-практической («что умеет?»), в творчески-поисковой («как решает?»), в ценностно-смысловой или оценочной («как оценивает, относится?»), в коммуникативной («как взаимодействует?»). Этой задаче или ее конкретной части и будет соответствовать макроструктура урока, представляющая собой единство всех этапов его проведения. По нашему мнению, *урок тематической аттестации или проверки учебных достижений учащихся*, по своей *макроструктуре* состоит из следующих этапов:

1. Мотивация. Определение темы, цели и задач урока. Инструктаж относительно выполнения контрольных учебных заданий разных видов.

2. Проверка меры усвоения знаний научных фактов, понятий, связей на репродуктивном уровне. (Выполнение познавательных заданий репродуктивного характера). Рефлексия.

3. Проверка меры усвоения умений на репродуктивном уровне. (Выполнение практических заданий репродуктивного характера). Рефлексия.

4. Проверка способности учеников применять знания и умения в творческо-поисковой деятельности. (Выполнение творческо-поисковых заданий). Рефлексия. 5. Проверка возможности учеников применять знания и умения в ценностно-смысловой деятельности, определение уровня осмысления ими морально-эстетических смыслов учебного материала. (Выполнение оценочных и ценностно-смысловых заданий). Рефлексия. 6. Итого урока.

Условием личностно ориентированной направленности такого урока являются учебные задания по выбору. Так, если ученик оценивает свой уровень учебных достижений как высокий, то он выполняет задания творческо-поискового или ценностно-смыслового характера. Если он оценивает свой уровень как достаточный или средний, то выполняет задания на применение знаний и умений в стандартных условиях (на репродуктивном уровне). Таким образом, урок тематической аттестации или проверки учебных достижений учащихся обеспечивает индивидуальный и дифференцированный подход к оцениванию результатов обучения, позволяет провести диагностику развития академических, практических, творческих и эмоциональных способностей школьников. Обнаружить тот вид интеллекта, который является или самой сильной,

или наоборот – самой слабой чертой данного ученика. В результате *урока тематической аттестации или проверки учебных достижений учащихся (контроля и коррекции – по В.Онищуку)* позволяет учителю проверить и оценить уровень учебных достижений учащихся, выявить его способности, определить сложности, с которыми ученик столкнулся в обучении.

На основании всего сказанного, мы можем сделать вывод, что представленная типология уроков личностно ориентированного обучения отражает общие закономерности процесса обучения.

По логике учебного процесса, каждый раздел в учебнике, который включает параграфы по одной теме, должен изучаться с использованием данных типов уроков. Это обусловлено тем, что именно данная система уроков обеспечивает путь от познания к практике, от практики к самостоятельному решению учебных проблем. А самостоятельность мышления закономерно приводит личность к собственной точке зрения на изучаемый материал, и ее ученики имеют возможность высказать ее в процессе взаимодействия с другими участниками процесса.

Таким образом, мы рассмотрели классификацию (типологию) уроков в личностно ориентированном обучении. Эта классификация включает в себя семь основных типов уроков: урок изучения новых знаний, урок усвоения умений; проблемный урок (урок творчества), ценностно-смысловой урок, интерактивный урок, комбинированный урок, урок тематической аттестации или проверки учебных достижений учащихся.

В системе личностно-ориентированного обучения в школе мы в качестве *главных оснований классификации уроков* определяем, во-первых, социально-психологические, т.е. те, что представлены психологическими и духовными потребностями и способностями личности, видами интеллекта, системой эмоционально-ценностных отношений и образами «Я» личности, которые актуализируются и развиваются на уроках разных типов. А во-вторых, выделяем дидактические признаки или основания данной классификации, представленные основными компонентами учебного процесса в их единстве, взаимосвязи и взаимозависимости (цели, содержание, методы и средства, формы и результаты обучения).

Результат наших изысканий считаем необходимым представить в форме таблицы (см. табл. 1.), чтобы наглядно показать взаимообусловленность типов уроков остальными компонентами учебного процесса, включая его субъекты. В таблице не показаны комбинированный тип урока и урок проверки уровня достижений учащихся, т.к. их особенности и место в процессе обучения хорошо известны учителям.

Наблюдения за педагогической практикой показали, что системное проведение данных типов уроков способствует реализации

Типология уроков в личностно-ориентированном обучении

Потребности личности	В познании нового (познавательная академическая)	В успешной деятельности (практическая)	В поисковом поведении (поисковая)	В эмоциях и чувствах, в отношениях, (нравственно-эстетическая)	В общении
Цель	Познавательная	Развивающая	Развивающая	Воспитательная	Воспитательная
Компонент содержания (предмет усвоения)	Информационный (историческая информация)	Операционный (способ действия)	Творческо-поисковый (опыт решения)	Ценностно-смысловой (опыт переживания)	Коммуникативный (опыт взаимодействия)
Тип урока	Урок усвоения знаний	Урок усвоения умений	Урок проблемный, творческий	Урок ценностно-смысловой	Урок интерактивный
Макроструктура	актуализация, мотивация, тема, цель, задачи, первичное восприятие, осмысление, систематизация, обобщение, итоги	актуализация, мотивация, тема, цель, задачи, введение приема, коллективная деятельность по образцу, самостоятельная работа	проблемная ситуация и формулировка проблемы, выдвижение гипотез, поиск доказательств, обоснование решения, рефлексия	ситуация выбора, формулировка задач урока, осознание личной позиции, поиск доказательств, обоснование оценочного суждения, анализ результатов	Мотивация. Работа с информацией. Интерактивное упражнение осмысление результатов.
Ведущий вид учебной деятельности	Познавательная	Практическая	Творческо-поисковая	Ценностно-смысловая (эмоционально-оценочная)	Коммуникативная
Результат функциональный	Знание	Умение	Опыт поиска, творчества	Опыт переживания	Опыт взаимодействия
Результат психологический	Актуализация, развитие познавательного отношения	Актуализация практического (действенного) отношения	Актуализация, развитие творческого, поискового отношения	Актуализация этических, эстетических отношений	Развитие межличностных отношений

образовательно-воспитательного потенциала предметов в школе во всей их полноте, способствует достижению позитивных функциональных и психологических результатов обучения, реализует личностно ориентированный подход к обучению.

Литература

1. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. – М., 1972. – 354 с.
2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Под редакцией М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. – М., 1975. – С. 151–156.
3. Лейбенгруб П.С. Дидактика урока истории в средней школе. – Киев: Советов. шк., 1968. – С. 68.
4. Онищук В. А. Типы, структура и методика урока в школе. – Киев: Рад. шк., 1976. – 184 с.

5. Онищук В. А. Урок в современной школе. – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.

6. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.; Под общ. ред. Р. Стернберга; Пер. с англ. К. Щукина, Ю. Буткевич. (Мастера психологии). – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности // Проблемы общей психологии. – М., 1976. – 424 с.

8. Студеникин М.Т. Методика преподавания истории в школе: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Владос, 2004. – 240 с.

9. Турянская О.Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению: Монография. – Орел: Изд-во ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 278 с.