**Курсовая работа**

**"Школьный урок и его влияние на учащихся"**

Шадринск 2009

**Введение**

В настоящее время открывается прямая реальность высокой культуры отношений, возможности свободного умственного труда, порядка, красоты учебных занятий, тонкости методик, радости общения и интенсивного духовного развития каждого ребенка на уроке [1].

Урок – культурологический феномен, возделанный человеческими усилиями, он создан педагогической мыслью, он продукт восхождения человека к бесконечному процессу познания и осмысления мира. Как явление культурологического порядка, урок видоизменялся, обретая свою историю существования на земле, а значит свои взлеты и падения [2].

Понимание современного урока отождествлялось с техническими средствами, с наглядностью, с элементами проблемного обучения, с оптимизацией процесса обучения на уроке и т.п. Если урок отвечает определенным требованиям и в ходе его проявляются отдельные вышеназванные компоненты, то это и есть современный урок.

В начале 90-х гг. среди передовых педагогов того времени возникло такое понятие, как «педагогика сотрудничества» и сущность урока стали отождествлять с этим понятием [3].

Преобразование урока совершается не путем обратного движения к тому, что было вчера, а путем движения вперед, через медленное наращивание новых характеристик, порождаемых вхождением общества в контекст мировой культуры и современной мировой жизни [2].

Ситуация современного урока – это ситуация расставания с уроком *строгим,* характеризующимся порядком, проверенной регламентацией, дисциплиной, исполнительностью учеников, подчиняющихся учителю, точными очертаниями учебного материала, традициями и ритуалами, правилами, и встреча с малоизученным и не совсем знакомым уроком *свободным*, характеристики которого рождаются по велению культуры, но не сами по себе, а благодаря усилиям педагога, выстраивающего свободный урок.

Свободный урок – дитя современной культуры. Это урок, порожденный стремлением гуманизировать действительность, признать человека как наивысшую ценность, предоставить человеку максимум свободы для индивидуального развития, утвердить в современной реальности ценности достойной жизни [4].

Современный урок – урок соответствующий нынешним требованиям подготовки конкурентоспособного выпускника. Сегодня отношения преподавателей и учащихся строятся на равноправных позициях субъектов образовательного процесса, в основе которого лежит организация активных форм работы школьников. При этом акцент делается на использование каждой рабочей минуты при обязательных моментах релаксации.

Урок в жизни ребенка – это урок жизни для него: он учится работать, он научается анализировать явления, он вступает во взаимоотношения с людьми и коллективом, он утверждает свое «Я», обретая самооценку и способность к саморегулированию поведения и деятельности, он с разных сторон изучает этот прекрасный и сложный мир, прикасаясь к источникам духовности – науке, искусству, морали. Педагог средствами научного предмета вводит школьника в этот мир и как носитель культуры раскрывает ребенку современное видение жизни и человека в ней как строителя этой жизни [5].

Учитывая актуальность вышеизложенного, была выбрана **тема исследования** – Школьный урок и его влияние на учащихся

**Объект исследования** – современный урок

**Предмет исследования** – воздействие урока на учащихся

**Цель** – определить возможности влияния современного урока на развитие личности учащихся

**Задачи исследования**:

1. Рассмотреть понятие и структуру урока;
2. Определить основные типы уроков;
3. Выявить основные функции уроков;
4. Определить влияние урока на развитие познавательных процессов учащихся

Работа состоит из введения, двух глав, вывода по главам, заключения и списка литературы.

**1. Общая характеристика урока**

* 1. **Урок – основная форма организации обучения**

Как известно, образование в нашей стране, будучи вовлеченным в современные социально-экономические преобразования, претерпевает серьезные изменения. Они в той или иной мере коснулись большинства аспектов системы. Так, на основе ведущих положений вариативности образования организованы различные типы образовательных учреждений, появилась возможность в определенных рамках менять содержание обучения, спектр учебных пособий в каждой образовательной области позволяет выбирать их в связи с тем или иным подходом к овладению знаниями. Использование в учебном процессе компьютера как ведущего современного средства формирования знаний позволяет наиболее оптимально решать многие дидактические задачи, в том числе и обучать на расстоянии [5].

Вместе с тем существует один аспект в системе образования, которого современные изменения коснулись несущественно. Как ни странно, это ведущая организационная форма учебной деятельности – *урок*. Урок не претерпел по своим структурным и организационным позициям таких кардинальных изменений, как, скажем, типы образовательных учреждений, экономическая основа организации обучения и т.д. Вернее сказать: он претерпевает изменения, но они происходят плавно, без резких движений. Это вполне закономерно. Урок является «ядерным», основополагающим элементом образовательной системы. С каких бы позиций мы не рассматривали общее образование, любой его аспект так или иначе нацелен на организацию и проведение эффективного урока. Нельзя согласиться с мнением о том, что урок совершенно изжил себя, что необходимы другие организационные формы, которые должны его вытеснить. В этом отношении большие надежды возлагаются на систему дистанционного обучения на основе компьютерных телекоммуникаций. Но даже эта современная форма сегодня не в состоянии полностью заменить живое общение школьников с учителем и друг с другом. Кроме того, дистанционная форма хоть и перспективна, но находится в стадии начального становления [6].

Вероятно, настанет время, когда урок в его современном виде отомрет. Но это постепенный, эволюционный процесс перехода, который займет очень много десятилетий. Переход от урока к иной форме – не самоцель, а воплощение меняющегося времени [7].

Сегодня же, будучи фундаментальным, интегрирующим элементом образования, урок обеспечивает его стабильность.

Обращаясь к уроку необходимо вспомнить его историю. Становление классно-урочной системы связано с развитием в 16–17 вв. машинного производства, торговли, культуры, что породило потребность в элементарном массовом обучении. Сначала в опыте братских школ Украины и Белоруссии, а затем в Чехии и других странах Европы появились элементы новой формы обучения – классно-урочной. Теоретически концепция классно-урочной системы обучения, ее важнейшие характеристики были обоснованы в 17 в. великим чешским педагогом Я.А. Коменским. Она оказалась очень устойчивой, совершенствуясь и модернизируясь, она дошла до наших дней и остается основной формой организации обучения в школе.

Классно-урочная система представляется нам сегодня естественной и очевидной, но в свое время это была революция в образовании, так как она открыла возможность всеобщего и экономичного обучения.

В Российской педагогической энциклопедии урок определяется как «форма организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях при классно-урочной системе обучения; составная часть процесса обучения. Урок проводится с коллективом учащихся постоянного состава (классом) в течение определенного промежутка времени» [2].

М.Н. Скаткин определил урок как «педагогическое произведение, которое должно «отличаться целостностью, внутренней взаимосвязанностью частей, единой логикой развертывания деятельности учителя и учащихся».

Урок – это форма организации обучения с группой учащихся одного возраста, постоянного состава, занятие по твердому расписанию и с единой для всех программой обучения.

П.И. Пидкасистый определяет сущность и назначение урока, выделяет в нем две составляющие: 1) коллективно-индивидуальное взаимодействие учителя и учащихся, в результате которого происходит усвоение учащимися знаний, умений и навыков, развитие их способностей, опыта деятельности, общения и отношений, 2) совершенствование педагогического мастерства учителя в процессе деятельности.

М.И. Махмутов определил урок как «динамичную и вариативную форму организации процесса целенаправленного взаимодействия (деятельности и общения) определенного состава учителей и учащихся, включающую содержание, формы, методы и средства обучения и систематически применяемую для решения задач образования, развития и воспитания в процессе обучения».

Функция урока как организационной формы обучения состоит в достижении завершенной, но частичной цели, которая, например, *в одном случае* состоит в усвоении нового, целостного содержания, пусть являющегося частью более обширного содержания, *в другом* – в частичном усвоении на уровне осознанного восприятия и запоминания (закрепления). В первом случае структура урока как целостной системы будет повторять в основном структуру обучения как целостного процесса, во втором – лишь частично отразит целостный процесс обучения. Это говорит о том, что особенности урока как организационной формы обучения обусловлены целью и местом каждого отдельно взятого урока в целостной системе учебного процесса.

В третьем случае структура урока как целостной системы обучения будет повторять структуру процесса обучения как целостного процесса, а в четвертом – частично отразит процесс обучения. Таким образом, урок как дидактическая единица многогранен. В уроке, как в целостном отрезке процесса обучения, представлены и взаимодействуют все компоненты – педагогические цели и задачи, содержание, методы, средства и др.

Лицо современного урока, его цели, содержание и организацию определяют образовательные стандарты и программы, современные педагогические подходы с их системой целей, принципов, отбором и организацией содержания, средствами обучения и контроля. В свою очередь, образовательные стандарты, программы и педагогические подходы определяются государственным заказом в области образования.

Урок имеет ряд достоинств: четкая организованность и упорядоченность учебной работы, возможность взаимодействия детей между собой в процессе коллективного обсуждения проблем, возможность использования коллективных и индивидуальных способов работы, эмоциональное воздействие личности учителя на учащихся, их воспитание в процессе обучения, экономичность обучения, обеспечение систематичности и последовательности в обучении. Но эти достоинства сочетаются с серьезными недостатками: ограниченными возможностями индивидуального подхода для развития способностей учащихся, ориентацией на «среднего» ученика, работой в едином темпе, преимущественно словесным характером деятельности, отсутствием общения между старшими и младшими учащимися.

В Российской педагогической энциклопедии определены следующие требования к современному уроку: дидактические, воспитательные и организационные. Требования определяются типом и задачами школы, закономерностями и принципами обучения. Дидактические включают в себя определение задач урока в целом и его элементов, места данного урока в их системе, определение содержания урока в соответствии с учебной программой и уровнем подготовки учащихся, выбор методики обучения, установление межпредметных связей. Воспитательные требования к уроку обусловлены задачами формирования мировоззрения учащихся, обеспечения связи обучения с жизнью, формирования и развития познавательных интересов учащихся, положительных мотивов учения, навыков самообразования. В настоящее время большое значение придается воспитанию на основе потребностей развивающегося человека в творческой деятельности, в признании его личности, особенно остро встала проблема нравственного воспитания личности, в том числе, как субъекта культуры. Организационные требования зависят от типа и структуры урока.

Принято считать, что ребенок, отправляясь на уроки в школу, идет за знаниями. В этой мысли содержится определенная доля истины, но не вся истина. Ребенок на уроке должен овладеть не только знаниями, но и способами деятельности, умением общаться, обрести самостоятельность, выработать собственное отношение к миру, к другим людям, к себе, иными словами, войти в контекст современной ему культуры, освоить ее богатства. Поэтому нельзя свести содержание урока только к передаче знаний, умений и навыков. Содержанием урока должна служить вся культура человечества.

Многие теоретики и практики обращают внимание на некоторую искусственность урочной формы обучения, «отключенность» от реального мира. И потому встает вопрос о продуктивности таких уроков. Не случайно все больше педагогов пытаются приблизить урок к жизни ученика.

урок познавательный учащийся обучение

**1.2 Структура и типология уроков**

Структура урока и формы организации учебной работы на нем имеют принципиальное значение в теории и практике современного урока, поскольку в значительной степени определяют эффективность обучения, его результативность.

Какие же элементы и части урока считаются структурными, а какие нет? Единого мнения по этому вопросу на сегодняшний день в педагогической науке нет. Одни склонны выделять в качестве элементов урока те, которые наиболее часто встречаются в практике, а именно: 1) изучение нового материала, 2) закрепление пройденного, 3) контроль и оценка знаний учащихся, 4) домашнее задание, 5) обобщение и систематизация знаний. Другие – цель урока, содержание учебного материала, методы и приемы обучения, способы организации учебной деятельности. Существуют и другие позиции: «Нельзя ограничить учебный процесс и учителя одной постоянной схемой урока, так как это нанесет ущерб учебному процессу в целом…».

Нельзя согласиться с утверждением о том, что не существует объективно постоянной структуры урока. Здесь имеет место смешение структуры урока со схемой урока, которая долгое время являлась застывшей постоянной схемой комбинированного урока, сдерживавшей в практике работы школы всякое творческое начинание учителя.

Вместе с тем ученые-педагоги едины в том, что структура урока не может быть аморфной, безликой, случайной, что она должна отражать: закономерности процесса обучения как явления действительности, логику процесса учения; закономерности процесса усвоения, логику усвоения новых знаний как внутреннего психологического явления; закономерности самостоятельной мыслительной деятельности учащегося как способов его индивидуального познания, отражающих логику познавательной деятельности человека, логику преподавания; виды деятельности учителя и учащихся как внешние формы проявления сущности педагогического процесса. Элементами урока, которые при своем взаимосвязанном функционировании отражают эти закономерности, являются актуализация, формирование новых понятий и способов действий и применение усвоенного. В реальном педагогическом процессе они выступают и как этапы процесса обучения, как основные, неизменные, обязательно присутствующие на каждом уроке обобщенные дидактические задачи, и как компоненты дидактической структуры урока. Именно эти компоненты обеспечивают на уроке необходимые и достаточные условия для усвоения учащимися программного материала, формирования у них знаний, навыков, умений, активизации мыслительной деятельности учащихся при выполнении самостоятельных работ, развитие их интеллектуальных способностей – всего того, чем должна обеспечивать школа полнокровную подготовку учащихся к жизни и труду. Характер связей и взаимодействия этих компонентов предопределены логикой процесса обучения, поэтапным движением ученика от незнания к знанию, которое сводится к тому, что всякое формирование новых знаний и способов деятельности осуществляется непосредственно на базе актуализации прежних связей и опыта деятельности систематического применения усвоенных знаний и опыта в теоретической и практической учебной деятельности школьника. Целью и результатом применения как составного компонента дидактической структуры урока является формирование у учащихся умений и навыков.

Взаимодействие структурных компонентов урока объективно. Однако процесс обучения эффективен лишь тогда, когда учитель правильно понимает единство функций каждого компонента в отдельности и его структурных взаимодействий с другими компонентами урока, когда он осознает, что каждый из компонентов дидактической структуры урока связан с предшествующими. Формирование новых знаний может быть успешным только с опорой на имеющиеся знания, а отработка навыков и умений успешно осуществляется после усвоения нового. При этом их последовательность на том или другом уроке может быть различна: в одном случае, о чем подробно говорится в работах М.И. Махмутова, урок может начинаться не с актуализации, а с введения нового понятия путем объяснения учителя либо создания проблемной ситуации или выдвижения предположений (гипотез) о способе решения ранее поставленной проблемы. Попутная актуализация может потребоваться в ходе доказательства выдвинутой гипотезы, в начале урока может быть контрольная работа на применение знаний, изученных на предыдущем уроке и т.д. Такова дидактическая структура урока.

Указанный подход к структуре урока исключает шаблонность в проведении уроков, рецептурность в деятельности учителя, расширяет рамки творческого мастерства учителя при разработке методической подструктуры каждого в отдельности взятого урока, элементам которой будут различные виды деятельности учителя и учащихся, их пошаговые движения к достижению, реализации цели урока. Но это уже не традиционный оргмомент, проверка домашнего задания, опрос учащихся по ранее пройденному материалу, изучение нового, закрепление его и задание на дом, характерные для стандартной схемы комбинированного урока.

Методическая подструктура урока, разрабатываемая учителем на основе дидактической структуры, характеризуется большой вариативностью. Так, *на одном уроке* она может предусматривать рассказ учителя, постановку вопросов на воспроизведение учащимися сообщенных им знаний, выполнение упражнений по образцу, решение задач и др.; *на другом* – показ способов деятельности, воспроизведение учащимися, решение задач с применением этого же способа в новых, нестандартных ситуациях и др.; *на третьем* – решение поисковых задач, с помощью которых приобретаются новые знания, обобщения учителя, воспроизведение знаний и т.д. Все это свидетельствует о том, что практически невозможно дать единую схему для всех уроков по всем учебным предметам, изучающимся в школе. Методическая подструктура урокав отличие отдидактической – величина переменная. Число элементов в ней, их номенклатура и последовательность определяются учителем, исходя из общей дидактической структуры урока и целей образования, развития и воспитания учащихся. Методическая подструктура урока отражает основные этапы обучения и характер организации урока.

Таким образом, если дидактическая структура урока является постоянной и в деятельности учителя выступает в виде общего предписания, общего алгоритма организации урока, то методическая подструктура обязывает его планировать конкретные виды деятельности: выполнение упражнений, решение задач, ответы учеников, объяснение материала с применением адекватных методов и средств; решение практических и учебных задач под руководством учителя и самостоятельно (Пидкасистый).

При создании методического проекта урока учитель исходит из принципа оптимального достижения целей, где немаловажную роль в обеспечении успешности учебно-познавательного процесса – процесса воспроизведения прежних и усвоения новых знаний играют: создание мотивации, психологического комфорта, учета возрастных и индивидуальных особенностей детей. М.И. Махмутов выделяет даже так называемую внутреннюю логико-психологическую подструктуру урока, которая по его мнению, выступает связующим звеном между дидактической структурой и методической подструктурой урока. Однако здесь правомерно говорить не столько логико-психологической подструктуре урока сколько о структуре процесса усвоения в процессе обучения как целостной дидактической системе, где процесс усвоения складывается из восприятия и осознания, понимания и осмысления, обобщения и систематизации. Но эти процессы не составляют какую-либо структуру урока как организационной формы обучения и выражаются в компонентах методической подструктуры как результат разумно организованной деятельности преподавания и деятельности учения.

Изучение сущности и структуры урока приводит к выводу, что урок является сложным педагогическим объектом. Как и всякие сложные объекты, уроки могут быть разделены на типы по признакам.

Этим объясняется существование многочисленных уроков. В теории и практике обучения традиционными являются следующие классификации уроков:

– по основной дидактической цели;

– по основному методу (форме) их проведения.

При классификации по основной дидактической ***цели*** выделяются такие типы уроков:

– вводный урок;

– урок изучения нового материала (первичного ознакомления с материалом, образования понятий, установления законов на практике);

– урок закрепления изученного (уроки повторения пройденного в начале учебного года, после длительного перерыва (каникулы); уроки текущего повторения и обобщения);

– уроки обобщения и систематизации изученного;

– уроки формирования и закрепления умений и навыков;

– урок проверки и коррекции знаний и умений (уроки устной или письменной проверки; уроки с проверочными заданиями практического характера; уроки разбора проверочных (контрольных, самостоятельных) работ;

– смешанный, или комбинированный, урок, который включает в себя элементы всех предыдущих типов.

Классификация по основному методу (форме) проведенияподразделяет их на уроки:

– в форме беседы;

– в форме лекции;

– в форме экскурсии;

– в форме киноурока;

– самостоятельной работы учащихся;

– лабораторных и практических работ;

– сочетания различных форм занятий;

– нетрадиционные.

**2. Воздействие уроков на учащихся**

**2.1 Функциональная характеристика современного урока**

В школьном уроке принято выделять три функции: обучающую, воспитательную и развивающую. Первая обеспечивает получение суммы знаний, вторая формирует образ поведения, третья – навыки самостоятельного мышления. Из этой группы зачастую выпадают три очень важные функции: коммуникативная, мотивационная и культурологическая. Между тем, чтобы изменить отношение учеников к знаниям, приблизить их к пониманию себя как неотъемлемой части истории, культуры, следует, прежде всего, изменить условия приобретения этих знаний, с одной стороны, а с другой – нужны основания для возникновения более глубоких, личных переживаний. Нужны предпосылки, которые изменят и привычный ход урока, и отношение учащихся к познаваемому (Пидкасистый).

В свете личностно-ориентированного дидактического пространства мотив урока заключен в *интриге,* цель которой вовлечь учащихся в импровизационное поле замысла урока, не открывая при этом тайны дидактического сюжета урока. Что может выступать интригой урока? Одно или несколько высказываний, предложений, содержащих в себе основную проблему урока, но не раскрывающих ее. Это могут быть вопросы, ответы на которые учащиеся должны найти сами. Вторым мотивационным механизмом является педагогическая импровизация, цель которой «затаить дыхание учащихся» на новизне, необычности предлагаемой проблемы урока.

Кроме интриги и импровизации значительную роль в мотивационном аспекте урока является *воспоминание,* в процессе которого на основе ранее изученных знаний новое становится достоянием памяти, в которой знания новые «наслаиваются» на ранее изученные.

В качестве гимна мотивации отметим, что названные в ее контексте интрига, импровизация, воспоминание и деятельность учащихся в ходе урока имеют немаловажное преимущество, которое «запускает» механизмы зарождения заинтересованности самого ученика «покопаться» в огромном знаниевом поле и вокруг него, «вытянуть» то, что оказывается, он уже знал давно. Это значит, что учащиеся имеют возможность притрагиваться и осязать пульс урока, испытывать настоящий интеллектуальный азарт, в стремлении перейти от незнания к знанию, т.е. достигается личностная заинтересованность. Что касается коммуникативной функции урока, то ее незаслуженно считают подчиненной и отказывают ей в самостоятельности. Однако, практика показывает, что ее недооценка педагогически ущербна. Упрощенное понимание роли коммуникативной функции урока заключается в том, что в ней видят, прежде всего, средство – общение. Но ведь общение, его культура и богатство оказывается значительным в усвоении знаний, влияет на психологическое состояние учащихся, а главное – монологические умения ученика. При этом диалог есть то связующее звено, которое ведет к устойчивому равновесию позиций учителя и ученика в процессе познавательной деятельности. Именно коммуникативная функция обогащает урок, а общение с учителем способствует формированию сознания ученика. Культурологическая функция урока объясняется тем, что качество и результат урока зависят не столько от того, насколько полно они приближаются к стандартам в обучении, сколько выражается в качестве индивидуального восхождения каждого ученика, обеспечивающего свободное личностное развитие и ученика, и учителя.

Культурологическая функция урока не сводима к презентируемым учителем культурно-историческим фактам. Учебный материал воспринимается, только если имеет личностную образовательную ценность; осознается как культурное явление; связывается с личностным интересом в процессе собственной мыслительной деятельности.

Освоение и присвоение привносимого знания происходит лишь в совместной деятельности учителя и учащихся, то есть на основе совместности, ориентированной на познавательный или исследовательский продукт деятельности ученика. При этом с позиции культурологической функции урока, учебный материал, знания не должны быть основной целью урока. Они – средства становления и развития ценностно-мотивационной сферы личности в поле совместной деятельности учителя и учеников (2).

**2.2 Влияние урока на развитие познавательных процессов учащихся**

Организуя на уроке познавательную деятельность детей, учитель опирается на их личностные особенности: мотивационную сферу, познавательные потребности, ценностные ориентации, отношения, самооценку.

В процессе урока, пытаясь стимулировать деятельность учеников, учитель сравнивает детей друг с другом. Оказывается, что одни ученики привыкли к постоянной похвале, их всегда ставят в пример, а другие – к постоянному неуспеху. В результате формируется неадекватная самооценка: у первых – завышенная, у вторых – заниженная. Многочисленные исследования показали, что сравнивать можно детей с равными возможностями (сильных с сильными, слабых со слабыми (интерличностное сравнение)) или ребенка с самим собой, обращая внимание на изменения, которые с ним происходят (интраличностное сравнение).

Дети застенчивые, неуверенные в себе, с заниженной самооценкой особенно нуждаются в психологической поддержке учителя, необходимо обращать внимание даже на малые их успехи. Ребенок, испытавший положительные эмоции по поводу своего успеха, будет и впредь стремиться к этому.

Существует особый прием – организация успеха в учении. Учитель снижает уровень трудности учебного задания настолько, чтобы ученик смог с ним справиться. Переживание успеха закрепляется, а затем уровень трудности повышается до нормативного. Повышение мотивации учебной деятельности ученика обеспечивается оценкой учителя. Следует различать оценку и отметку. Оценка выражается различными формами (одобрительный кивок головой, улыбка, осуждающий жест, тон голоса, похвала, награда, отметка и т.д.). Таким образом, отметка – одна из форм оценки.

Главная функция отметки – стимулирующая, способствующая формированию положительной учебной мотивации. Следует помнить, однако, что отрицательная отметка («2») стимулирует учебную деятельность ученика только в том случае, если у него сформирована значимость успеха в учении и если он обладает сильной нервной системой. Учащихся со слабой нервной системой отрицательная отметка не стимулирует, а наоборот дезорганизует. Выставляя «2», если это необходимо, следует смягчить действие нежелательной отметки, выразить уверенность, что ученик способен ее исправить.

Управление учащимися на уроке – это управление познавательной деятельностью. В условиях развивающего обучения важен не только результат этой деятельности (знания, умения, навыки), но и сформированность ее структурных компонентов, способов достижения результатов. Для этого познавательная деятельность должна быть специально организована с учетом закономерностей тех психических процессов, которые лежат в ее основе.

Важно отметить ряд принципов организации познавательной деятельности на уроке:

– активизация познавательных процессов;

– развитие умения ребенка управлять собственными познавательными процессами;

– развитие познавательных способностей.

Качество урока во многом зависит от того, насколько выражены на уроке эти тенденции.

Остановимся далее на особенностях управления вниманием, восприятием, памятью, мышлением учащихся на уроке.

Состояние внимания учащихся на уроке – важнейшее условие продуктивности познавательной деятельности. Для управления вниманием детей учитель сам должен быть поглощен содержанием урока. Необходимо
также уметь распределять внимание между излагаемым материалом и наблюдением за учениками. Начинающий учитель испытывает в связи с этим значительные трудности, У опытного учителя изложение материала требует уже меньшего контроля сознания, снижается степень эмоциональной нагрузки во время урока, внимание легче концентрируется на деятельности учащихся

Основные функции внимания: отбор значимых для деятельности объектов, игнорирование конкурирующих воздействий; удержание объектов в поле внимания; регуляция, контроль протекающей деятельности.

Введение в поле внимания значимых объектов осуществляется с помощью словесных указаний, жестов, интонаций.

Для управления вниманием учащихся необходимо:

1) уметь определять в каждый момент урока степень сосредоточенности отдельных учащихся и класса в целом;

2) поддерживать внимание, опираясь на его закономерности;

3) устранять ситуативные причины снижения концентрации внимания, отвлечения внимания;

4) формировать внимание учащихся.

Рассмотрим подробнее предложенную схему.

1. Для определения состояния внимания учащихся в каждый момент урока используются продуктивный и поведенческий критерии. Продуктивный критерий основывается на зависимости результата деятельности от состояния внимания. Например, ученик делает ошибки в диктанте, если он невнимателен. (Известно, что ошибки внимания отличаются от ошибок, связанных со знанием правил.) Ученик не может повторить сказанное другим, если фраза не входит в его поле внимания.

Поведенческий критерий используется чаще: появление шума в классе, посторонних движений (в состоянии внимания доминантный очаг подавляет постороннюю деятельность); особая мимика внимания, направление взгляда (как правило, объект внимания фиксируется взглядом).

2. Для поддержания внимания используются закономерности всех видов внимания. Непроизвольное внимание возникает в силу свойств объекта или связано с особенностями воспринимающего субъекта. Формально-динамические приемы поддержания внимания основываются в основном на причинах первой группы. Известно, что интенсивность раздражителя, его динамический характер способствуют привлечению внимания. Следовательно, учителю можно порекомендовать изменение силы голоса, темпа речи, паузы во время объяснения материала. Речь при этом должна быть эмоционально насыщенной, выразительной. Важное значение имеет мимико-пластический образ, использование жестов. Считается, например, что если учитель делает несколько шагов навстречу классу, внимание усиливается, если отходит к доске – ослабевает. Привлекает внимание новизна объектов или новизна (необычность) манеры изложения.

Поддержанию внимания не мешает тихая, спокойная музыка, ритмические негромкие звуки.

Содержательные приемы поддержания внимания основываются на интересах личности (содержание излагаемого, увлекательная форма изложения, разнообразие методов работы с материалом, использование наглядности, технических средств обучения). Внимание поддерживается за счет пробуждаемых у учащихся эмоций и чувств: эмоциональная окраска воспринимаемого (насыщенный цвет, мелодичный звук), высшие чувства (восхищение, восторг, эстетическое наслаждение). Привлекает внимание состояние ожидания объекта, его значимость, соответствие актуальным потребностям субъекта.

Управление произвольным вниманием учащихся основано на осознании цели (быть внимательным к такому-то объекту), поддерживается за счет волевых усилий. Развитие произвольности психических функций имеет важное значение, однако длительные волевые усилия приводят к появлению отрицательных эмоций, снижению мотивации учебной деятельности. Снижение степени волевых усилий возможно за счет появления интереса к деятельности, осознания ее значимости, ценности для личности. Такое внимание носит название послепроизвольного. Использование его в практике учебной деятельности достаточно эффективно.

3. Ситуативные причины отвлечения внимания могут быть как внешними, так и внутренними. Внешние причины: изложение материала, не соответствующее закономерностям внимания. Например, в начальных классах длительность поддержания продуктивного внимания – 20–25 минут, поэтому в середине урока необходима какая-то форма отдыха, эмоциональная пауза или смена деятельности. Если не учитывать эту закономерность детского внимания, неизбежны трудности продолжения урока.

К внешним причинам относится неблагоприятная среда (душное помещение, наличие посторонних раздражителей). Словесные раздражители (крики, пение, шепот) резко снижают сосредоточенность внимания, поэтому лучше во время объяснения материала не отвлекать внимания учащихся, особенно младшего школьного возраста, замечаниями. Можно найти другие приемы управления вниманием: пауза, несколько шагов навстречу «нарушителям» и т.д.

Внутренние причины отвлечения внимания: функциональное состояние нервной системы (утомление, подавленное настроение), несоответствие педагогических требований индивидуальным особенностям сосредоточенности учащихся.

Наряду с общими закономерностями внимания учителю важно знать возрастные особенности внимания школьников. Внимание младших школьников неустойчивое, легко отвлекаемое: объем его невелик, распределяемость и переключаемость ниже, чем у старших школьников. Детям трудно управлять своим вниманием, преобладает непроизвольное внимание, зависящее от внешних особенностей объекта (яркость интенсивность, необычность, новизна, динамический характер), a также от степени интереса к объекту, мотивации деятельности, направленной на объект.

Младшим школьникам легче сосредоточиться на деятельности, имеющей наглядное мышление, чем понятийное. Эту особенность рекомендуется использовать на уроках, чередуя умственную деятельность с практической (выполнение рисунков, схем, изготовление макетов и т.д.). Опираясь на характерные для возраста особенности внимания, учитель начальных классов должен обучать учащихся управлять своим вниманием, формировать у них произвольное внимание.

Внимание подростков преимущественно произвольное, они способны сосредоточиться на неинтересной и трудной работе ради ее будущего результата. Однако лучше вести урок опираясь не только на произвольное, но и на послепроизвольное внимание, использовать приемы, снижающие степень волевых усилий, например за счет появления интереса к материалу. Внимание подростков может быть устойчивым до 40 минут, если они сами делают некоторые волевые усилия. Подростки не менее, чем младшие школьники, нуждаются в психологической разгрузке во время урока, поскольку возрастные физиологические особенности их являются причиной быстрой утомляемости, а работоспособность может быть даже ниже, чем работоспособность младших школьников. В подростковых классах желательно вести урок в быстром темпе, вовлекая школьников в продуктивную деятельность («пища для рук и ума в каждую минуту урока»), применяя организованные и уместные паузы для отдыха. При использовании эмоциональных пауз следует помнить, что эмоциональная возбудимость подростков высокая, поэтому чрезмерно эмоциональные приемы могут только осложнить работу учителя.

У старших школьников внимание интеллектуализируется, становится более управляемым, формируются его индивидуальные свойства. Все это следует учитывать в рекомендациях по организации умственной деятельности учащихся в целом, и внимания в частности.

*Для управления восприятием* необходимо, прежде всего, четко определить цель восприятия и его объект, выделить объект из общего фона (предметов, текста).

Восприятие – сложный психический процесс, который сводится не только к чувственному познанию, но и связан с памятью, мышлением, речью. Воспринимаемый объект (предмет, понятие, закономерность) обозначается научным термином и включается в систему уже известных знаний, сопоставляется с другими объектами в каком-либо отношении. Объект восприятия подвергается анализу: выделяются отдельные части, элементы, признаки, свойства. Для управления процессами анализа и синтеза можно использовать различные схемы, рисунки, графики.

В процессе восприятия ярко проявляются индивидуальные особенности учащихся: аудиальный, визуальный и кинестетический типы восприятия. В классе могут присутствовать представители всех трех типов, поэтому методики обучения конкретным предметам должны учитывать требование «трехканальности» подачи материала.

Для обеспечения полноты и яркости восприятия, развития наблюдательности на уроках применяются наглядные средства усвоения, материала: реальные объекты, муляжи, препараты, картины, рисунки, схемы, графики, слайды, кинофильмы, фотографии. Целесообразно применение словесной наглядности: яркое образное словесное описание явлений, событий, Словесное описание актуализирует представления детей, пробуждает, творческое воображение. В ряде случаев использование литературных источников будет иметь незаменимый воспитательный эффект.

Управление восприятием учащихся на уроке должно опираться на знание возрастных особенностей этого процесса. Восприятие младших школьников слитное, нерасчлененное. Ребенок воспринимает общий в объекта, но не видит его структуры, отдельных элементов, пространственных отношений. Для развития восприятия важную роль играет сравнение воспринимаемых предметов в каком-либо отношении, определение сходства и различия. Восприятие младших школьников ситуативно, конкретно. Если изменяются условия восприятия, школьники уже не могут правильно идентифицировать предмет. Важно варьировать условия восприятия, несущественные признаки, обращать внимание на существенные признаки.

Развитие восприятия младших школьников заключается в переходе от слитного, синкретического, фрагментарного восприятия ребенком предметов, к расчлененному, осмысленному, категориальному отражению вещей, событий, явлений в их пространственных, временных, причинных связях. С развитием восприятия изменяются его структура и механизмы. Все большая роль принадлежит слову как средству анализа и обобщения воспринимаемого содержания.

Остановимся на приемах организации понимания материала. Показателями понимания являются чувство ясности и умение правильно использовать его в новых условиях. В процессе. учебной работы чаще приходится иметь дело с пониманием высказываний. При затруднениях в понимании используются поясняющие действия и операции. Н.П. Ерастов рассматривает следующие виды поясняющих действий: 1) выявление непонятного, 2) соотнесение непонятного с понятным» 3) перенос данных на новые случаи.

1. Первый шаг на пути организации понимания – это выяснение, какие компоненты материала непонятны, поиск ответа на вопросы, что, где и почему непонятно.

Во всяком учебном материале есть предметно-понятийное содержание (предметы мысли и связи между ними) и языковая (знаковая) форма его выражения.

Если ученики понимают учебный текст, они должны ясно представлять те предметы и явления, о которых говорится, и осознавать связи и отношения этих предметов. Если слова текста как бы теряют свое значение и перестают сообщать что-то определенное о предметах мысли и их связях, то можно говорить о непонимании последних. Анализ ясных и недостаточно ясных сторон формы и содержания материала позволяет выявить непонятное и наметить пути преодоления непонимания.

2. Чтобы малопонятный материал стал более понятным, ясным, используют большое количество приемов соотнесения непонятного с понятным.

а) Соотнесение с личным опытом. Усвоение новых знаний осуществляется путем включения их в уже усвоенную учащимся систему знаний, в его личный опыт. Опытный учитель всегда использует на уроке такие примеры, в которых новый материал сопоставляется с известным.

б) Соотнесение с контекстом. Учебный материал излагается в определенной системе. Понять какую-то отдельную его часть можно только на фоне окружающего текста (контекста). Указание контекста помогает учителю объяснить содержание материала.

в) Соотнесение с лексическими вариантами. Одно и то же предметно-понятийное содержание можно передать разными словами. Перефразировки, изменения словесной формы изложения являются важнейшим приемом достижения понимания материала. Если учитель повторяет непонятный ученикам фрагмент, используя один и тот же лексический вариант, понимание может быть не достигнуто.

г) Соотнесение с образами. Любые термины и формулировки отражают реальный мир только в обобщенном и отвлеченном виде. Основа всякого познания – чувственное познание. Поэтому понимание учебного материала облегчится если соотнести слово с образом и наглядно представить описываемый факт или явление. Этой цели служат наглядные средства изложения материала.

Обучаясь приемам понимания на уроке, ученики переносят их и ситуацию самостоятельной работы. Для организации самостоятельной работы необходимо уже в школе обучить детей пользоваться литературными источниками, словарями, справочниками, где можно найти объяснение непонятных терминов, получить более понятное объяснение того, что была непонятным. Главное – в материале не должно остаться ни одного неясного места.

3. Субъективное чувство ясности, возникающее в результате соотнесения непонятного с понятным, является необходимым, но недостаточным показателем понимания. Действительное понимание учебного материала характеризуется еще и умением ученика применять теорию на практике, перенести усвоенные данные на новые случаи. В работе Н.П. Ерастова указываются два вида таких переносов: пробные и контрольные.

***Пробные переносы*** – переносы с общего на частное.

При работе с учебным материалом на уроке учитель может использовать пробные переносы, предлагая ученикам приводить собственные примеры, факты, о которых не сообщается в учебнике, но которые относятся к изучаемой теме. Это хороший прием контроля понимания материала, форма обратной связи.

***Контрольные переносы*** предполагают более глубокую проверку, понимания материала, которая осуществляется при решении задач, выполнении упражнений.

В учебной работе могут использоваться также поясняющие операции, Это известные мыслительные операции, которые входят в состав умственных действий, нацеленных на достижение понимания: поясняющий анализ и синтез, поясняющее сравнение, поясняющая конкретизация, обобщение, абстрагирование. Например, на уроке вводится новое понятие. Для выяснения полноты понимания можно предложить ученикам вопрос, заданный в форме: «В чем сходство, а в чем различие… (введенного понятия с известным ученикам)?.»

***В процессе обучения особая нагрузка ложится на память.*** От: уровня развития памяти зависит успешность учения школьников. Работа учителя на уроке должна способствовать развитию памяти детей. В современной психологической литературе накоплен ценный материал, который может быть использован школьными психологами для помощи учителю.

Память – наиболее тренируемый познавательный процесс. Главное условие развития памяти – упражнение, тренировка. Успешность запоминания зависит от мотивации. Создание на уроке мотивации запоминания – один из приемов развития памяти. Например, подчеркнуть значимость материала для дальнейшего изучения курса. Помощь учителя может состоять также в том, что он, четко формулирует мнемическую задачу: что запомнить, на какой срок, как точно.

Л.В. Черемошкина считает, что отправной точкой развития памяти являются создаваемые учителем на уроке ситуации, в которых ученик осознает проблему запоминания, т.е. осознает противоречия между необходимостью что-либо запомнить и трудностями запоминания. Личность, осознавшая необходимость и возможность применения приемов запоминания, – это уже иная личность, развивающаяся.

Второе условие, которое на уроке должно иметь место гораздо чаще первого, заключается в том, чтобы продумывать вместе с детьми различные способы запоминания. По мнению Л.В. Черемошкиной, сущность развития памяти – формирование мнемических приемов:

1. Ассоциации – установление связей запоминаемого с чем-либо по сходству, смежности или противоположности. На уроке для стимулирования ассоциативных процессов достаточно задать классу ' вопросы типа:

Что напоминает вам это слово? На что похоже это уравнение? Что напоминает эта картина?

2. Выделение опорных пунктов. Сущность способа заключается в поиске каких-либо опор, точек отсчета, т.е. «зацепок», «крючков», в качестве которых могут выступать фамилии, названия, даты, исторические персонажи, смешные моменты, особенности шрифта, необычные, незнакомые слова, формулы и т.д.

3. Приемы группировки. Группировка – разбиение материала на части по смыслу, объему, ассоциациям и т.д.

4. Классификация – группировка материала по определенным известным основаниям. Например, при изучении иностранного языка разделение вербального материала на классы: слова, обозначающие животных и растения, предметы мебели и домашнего обихода, и т.д. Учитель легко может придумать задания на классификацию любого учебного материала.

5. Схематизация – изображение или описание чего-либо в упрощенном и обобщенном виде, в графической форме.

6. Структурирование – прием установления связей между частями предмета или явления, позволяющий представить данный предмет или явление в целом.

Можно использовать также приемы аналогии, перекодирования, построения мнемического плана, мнемотехник, систематизации, установления последовательностей, приемы различного рода привнесений в запоминаемый материал.

В некоторых случаях, как правило, в младших классах, целесообразнее опираться на непроизвольное запоминание, используя его закономерности. Известно, что при непроизвольном запоминании, чем выше активность мыслительной деятельности, тем лучше результаты запоминания. Работа с материалом организуется учителем таким образом, чтобы активизировать мыслительную деятельность, предмет которой подлежит запоминанию. Непроизвольное запоминание улучшается также, если подлежащий запоминанию материал эмоционально окрашен, поддается в образной, эмоциональной форме, поскольку эти виды памяти являются генетически первичными.

Учитывая закономерности памяти, не следует давать в середине урока наиболее важный материал, он запомнится хуже всего (эффект выпадения середины). При изложении материала следует начать с наиболее важного материала и повторить его в конце урока. Эффективность запоминания зависит также от характера материала. Материал должен быть разнообразным (однородный материал запоминается хуже).

Знание возрастных особенностей памяти учащихся существенно облегчает задачу управления мнемическими процессами на уроке. Память младших школьников непроизвольная, механическое заучивание преобладает над осмысленным запоминанием. Дети сравнительно редко используют при запоминании смысловые связи, опираются больше на внешние. У младших школьников преобладает образный интеллект, лучше развита память на предметы и конкретные слова со зрительными образами, память на звуки, тоны, а также память на эмоционально окрашенные явления, представления, факты. Память на слова, обозначающие абстрактные понятия, значительно хуже. Значит, работая с младшими школьниками, учитель должен опираться на закономерности непроизвольного запоминания, использовать чаще опору на образную и эмоциональную память, не исключая приемы развития произвольной памяти, смыслового, опосредованного запоминания.

В процессе учебной деятельности в значительной мере развивается способность запоминания и воспроизведения материала. В подростковом возрасте смысловое запоминание начинает доминировать над механическим. Сама смысловая память перестраивается, становится опосредованной. Все большую роль играет опосредование словом, а не образом. Повышается роль второй сигнальной системы в управлении мнемическими процессами.

Объем информации, которую приходится запоминать, в старших классах возрастает, изменяется и характер информации, увеличивается доля абстрактного материала. Наряду с этим не следует забывать о физиологических особенностях подростков, повышенной утомляемости: подростки чаще, чем младшие школьники, испытывают затруднения при запоминании, заучивании материала, чаще жалуются на память. Возможно, в связи с этим повышается интерес к различным приемам запоминания, мнемотехнике, обучение которым составляет одну из задач учителя. От этого зависят не только глубина и прочность знаний, успеваемость, но и дальнейшее развитие интеллекта.

Одна из важнейших задач школы – развитие мышления учащихся. Как известно, мышление начинается с постановки проблемы, задачи, вопроса. Для активизации мышления могут быть использованы: проблемное изложение материала, разрешение проблемных ситуаций, обучение решению различных задач, анализ ситуаций, поиск ответов на различные вопросы, риторический вопрос при объяснении материала.

Необходимо обеспечить также принятие учениками задачи (цели, данной в определенных условиях), сформировать внутреннее побуждение к достижению этой цели, задачи – мотив. Здесь может быть использовано множество различных приемов: 1) способ подачи цели как эмоционально привлекательной, интересной; 2) привлечение учащихся к самостоятельной формулировке цели (вопроса, задачи). Например, в конце изложения темы предлагается сформулировать вопросы по теме; 3) выбор учебных задач из числа предложенных; 4) использование стимулов как внешних подкреплений мышления (похвала, отметка), сюда же можно отнести использование различных форм межгруппового взаимодействия учащихся на уроке (например, соревнование); 5) варьировать степень трудности учебных задач (слишком трудные мыслительные задачи должны использоваться при условии сформированности мотивации).

Другое условие развития мышления школьников – формирование способов решения задач: приемов умственных действий, алгоритмов, алгоритмических предписаний для решения определенного класса задач, логических умений. Каждый класс задач имеет свою специфику. Обучение решению задач опирается на понимание учителем этой специфики, осознавание умственных действий, которые лежат в основе мыслительного процесса (экстериоризации) и формирование соответствующих умственных действий у учащихся (интериоризации). В отечественной психологической литературе накоплен немалый опыт экспериментального изучения процессов решения учебных задач, разработаны рекомендации по обучению, показаны результаты их внедрения в практику учебной работы. Используя их, школьные психологи существенно облегчили бы работу по развитию и формированию мышления учащихся, возрастные особенности которых составляют основу формирования познавательного процесса.

У младших школьников преобладает образное мышление. Младший школьник может также мыслить логически, но отсутствие наглядных представлений объекта затрудняет оперирование понятиями, поэтому важно обеспечить взаимодействие конкретного и абстрактного мышления в процессе обучения.

У подростков способность к абстрактному мышлению возрастает, изменяется соотношение между конкретно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом конкретно-образные (наглядные) компоненты мышления не регрессируют, а сохраняются и развиваются, продолжая играть существенную роль в общей структуре мышления. Формирование абстрактных понятий происходит более успешно тогда, когда оно опирается на методически правильно подобранные наглядные образы. Развивается способность к конкретизации, иллюстрированию, раскрытию содержания понятий в конкретных образах и представлениях.

Под влиянием школьного обучения развивается аналитико-синтетическая деятельность, учащиеся стремятся выделить главное в материале, овладевают умением обосновывать, доказывать определенные положения, делать обобщения.

**Заключение**

Школьный урок – это часть жизни ребенка и, в то же время, это урок жизни для него. Это сама жизнь, полная проблем и радости открытий. Школьный урок – это место проживания счастья жизни ребенком. Он учится осмысливать окружающую действительность, любить мир и людей в нем, оценивать свои мысли и поступки с позиции требований современного общества, формировать ответственность за самого себя, свою жизнь настоящую и будущую.

– урок – это протекание жизни на уровне современной цивилизации, современного способа обустройства пространственной Среды, современной культуры взаимоотношений между людьми, господство человека над своей натурой, культуры телодвижений, свободного проявления личностного «Я» в его своеобразии мужского и женского варианта поведения;

– урок – это развитие способностей человека, среди которых существенными для современного человека выступают такие, как быть мыслящим, моральным, творческим субъектом;

– урок – это взаимодействие «человек – человек», разворачивающееся широко в плане непосредственном и опосредованно, через изучение достижений человечества;

– урок – это поиск истины в процессе изучения фактов и явлений жизни, закономерностей и оснований человеческой жизни, обретение личностных смыслов.

Современный урок открывает перед педагогом широкую возможность проживания ребенком счастья жизни на всех его уровнях. Именно в рамках урока формируется у школьника способность быть счастливым.

Урок зеркально отражает проблемы воспитания детей в школе, отношения в семье, влияние социума и несет на себе отпечаток личности учителя. Он имеет свои традиции и ритуалы, но в то же время уникален и неповторим. И назначение урока состоит в гуманизации окружающей действительности и в утверждении человека наивысшей ценностью на земле.

В школьном уроке принято выделять три функции: обучающую, воспитательную и развивающую. Первая обеспечивает получение суммы знаний, вторая формирует образ поведения, третья – навыки самостоятельного мышления. Из этой группы зачастую выпадают три очень важные функции: коммуникативная, мотивационная и культурологическая. Культурологическая функция урока не сводима к презентируемым учителем культурно-историческим фактам. Учебный материал воспринимается, только если имеет личностную образовательную ценность; осознается как культурное явление; связывается с личностным интересом в процессе собственной мыслительной деятельности.

Организуя на уроке познавательную деятельность детей, учитель опирается на их личностные особенности: мотивационную сферу, познавательные потребности, ценностные ориентации, отношения, самооценку.

Управление учащимися на уроке – это управление познавательной деятельностью. В условиях развивающего обучения важен не только результат этой деятельности (знания, умения, навыки), но и сформированность ее структурных компонентов, способов достижения результатов. Для этого познавательная деятельность должна быть специально организована с учетом закономерностей тех психических процессов, которые лежат в ее основе.

Важно отметить ряд принципов организации познавательной деятельности на уроке:

– активизация познавательных процессов;

– развитие умения ребенка управлять собственными познавательными процессами;

– развитие познавательных способностей.

**Список литературы**

1. // Нар. Образование, 1997, №8 (с. 41–44)
2. Технология современного урока // Культурология образования: совр. урок. Шадринск, 2005 (с. 61–96)
3. // Нар. Образование, 1994, №8 (с. 55–56)
4. Оконь В. Виды уроков. // Оконь В. Введение в общую дидактику. М. 1990 (с. 339–344)
5. // Директор школы, 2002, №8 (с. 34–41)
6. Голуб Б.А. Урок как важнейшая форма обучения. // Основы общей дидактики. М., 1999. (с. 65–79)
7. // Нар. Образование, 1993, №4 (с. 27–31)
8. Махмутов М.И. Современный урок. 2-е изд. М., 1985. (с. 44)
9. Урок как основная форма обучения и воспитания. // Пидкасистый П.И., Портнов М.Л. Искусство преподавания. М. 1999 (с. 54–60)
10. // Первое сентября, 2008, №19 (с. 12)
11. // Первое сентября, 2007, 22 февраля, с. 8
12. Селевко, Г.К. Технология классического и современного урока. М., 2005
13. Педагогика, 1992, №5–6 (С. 121–124)
14. // Вестник образования России, 2008, №7 (С. 43–54)
15. // Учитель, 2006, №5 (С. 37–38)
16. Ситуация успеха и ситуация неуспеха. // Культура современного урока. /Под ред. Н.Е. Щурковой, М., 2000, с. 52–61
17. Белокур Н.Ф. О повышении эффективности методики урока // Пути повышения эффективности обучения в школе; Челябинск, 1981, с. 20–35
18. // Сов. педагогика, 1987, №9 (с. 31–36), №4 (с. 57–58), №2 (с. 53–56, 56–58), №1 (48–51, 57–60)