

# Типология и структура школьного урока: обзор публикаций до и после введения ФГОС второго поколения

Валентина Браташ, Надежда Бысик,  
Юлия Виноградова

Статья поступила  
в редакцию  
в июне 2024 г.

**Браташ Валентина Сергеевна** — кандидат педагогических наук, младший научный сотрудник Института когнитивных исследований, Санкт-Петербургский государственный университет. Адрес: 199004 Санкт-Петербург, 6-я линия Васильевского острова, 11, литера Д. E-mail: valentinabratash@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8683-9322> (контактное лицо для переписки)

**Бысик Надежда Викторовна** — исследователь Академической лаборатории, ООО «СберОбразование». E-mail: n.bysik@sbereducation.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9950-2075>

**Виноградова Юлия Сергеевна** — лаборант-исследователь, Санкт-Петербургский государственный университет. E-mail: juliavinspb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6602-690X>

Аннотация

Представлены результаты анализа находящихся в открытом доступе отечественных научных статей и методических материалов, авторы которых обращаются к теме «структура урока». Массив из 65 публикаций собран на основе баз данных электронных библиотек *eLIBRARY.RU*, «КиберЛенинка» и поисковой системы «Google Академия» и охватывает период с 1997 по 2022 г. Анализ публикаций осуществлен по четырем направлениям: актуальные в тот или иной период типологии уроков, особенности структуры учебных занятий, содержание понятия «современный урок», авторские подходы к планированию уроков. Изучение собранных материалов позволило выявить произошедшие после введения ФГОС второго поколения изменения в планировании, организации и проведении урока, а также во взаимодействии учителя и учеников. Роль учителя трансформируется от хранителя знаний к источнику мотивации и наставнику. Усиливается внимание к субъектности ученика, к развитию его учебной самостоятельности. Соответственно взаимодействие учителя и ученика приобретает партнерский характер. Урок перестает рассматриваться как отдельное событие и становится частью системы учебных занятий и единого образовательного процесса, а структура урока пересматривается с учетом эмоциональной вовлеченности учеников и важности достижения образовательных результатов.

Ключевые слова

типология уроков, структура урока, современный урок, системно-деятельностный подход, ФГОС второго поколения

Для цитирования

Браташ В.С., Бысик Н.В., Виноградова Ю.С. (2025) Типология и структура школьного урока: обзор публикаций до и после введения ФГОС второго поколения. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 54–89. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-21871>

# Typology and Structure of the School Lesson: A Review of Publications before and after the Introduction of the 2nd Generation FGOS

Valentina Bratash, Nadezhda Bysik, Yulia Vinogradova

**Valentina S. Bratash** — PhD in Pedagogy, Junior Researcher at the Institute of Cognitive Research, St. Petersburg State University. Address: 11/D 6th line of Vasilievsky Island, 199004 St. Petersburg, Russian Federation. E-mail: valentinabratash@yandex.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8683-9322> (corresponding author)

**Nadezhda V. Bysik** — Researcher at Academic Laboratory, SberEducation. E-mail: n.bysik@sbereducation.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9950-2075>

**Yulia S. Vinogradova** — Research Assistant, St. Petersburg State University. E-mail: juliavinspb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6602-690X>

**Abstract** This article presents the results of an analysis of domestic scientific articles and teaching materials over the past 25 years, which are publicly available and address the topic of «lesson structure». An array of 65 publications was collected during work with electronic libraries: eLIBRARY.RU, CyberLeninka and the Google Academy, and covers the period from 1997 to 2022. The review includes four areas: description of current typologies of lessons, identification of features of the structure of educational classes, an explanation of what characterizes the concept of “modern lesson” in different time periods, as well as a generalization of the author’s approaches to lesson planning. The study of the collected materials made it possible to identify changes in the planning, organization and delivery of the lesson, as well as the interaction between the teacher and students. The role of the teacher has transformed from a keeper of knowledge to a source of motivation and mentor. Much attention begins to be paid to the student’s subjectivity and the development of his educational independence. In this regard, the interaction between teacher and student takes on a more partnership-like character. The lesson ceases to be considered as a separate event and becomes part of the system of training sessions and a unified educational process, and the structure of the lesson is revised taking into account the emotional involvement of students and the importance of achieving educational results.

**Keywords** typology of lessons, lesson structure, modern lesson, system-activity approach, FGOS of the second generation

**For citing** Bratash V.S., Bysik N.V., Vinogradova Yu.S. (2025) Typology and Structure of the School Lesson: A Review of Publications before and after the Introduction of the 2nd Generation FGOS. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 54–89 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2025-21871>

Урок является базовой единицей образовательного процесса, его рассматривают как систематически применяемую для решения задач обучения, воспитания и развития учащихся форму организации деятельности постоянного состава учителей и учащихся в определенный отрезок времени [Скаткин, 1971]. По тому, как урок организован и проведен, судят об эффективности и профессиональной компетентности учителя. Материалы урока — богатый источник для исследования специфики взаимодействия учителя

ля с учениками, особенностей его коммуникативного стиля. Изучая уроки, исследователи уделяют внимание не только содержанию учебного занятия, методикам и дидактическим вопросам, но и разным аспектам речи учителя: выразительности [Макарова, 2007], четкости и последовательности [Ивановская, 2015; Коблов, 2018], использованию косвенных высказываний [Хаймович, 2009], паузам [Виноградова, Прокаева, Риехакайнен, 2023; Риехакайнен и др., 2024] и т.п. Анализируются также базовые элементы учебного занятия, приемы и инструменты вовлечения учащихся в работу [Wen, Elicker, McMullen, 2011; Carnoy, Ngware, Oketch, 2015; Карной, Ларина, Маркина, 2019; Сергоманов и др., 2023].

Исследование живого образовательного процесса, где под «живым» понимается естественное поведение учителя и класса, не являющееся результатом подготовки для внешней оценки, — трудоемкая задача для ученого. Процесс сбора и анализа такого материала осложняется влиянием на него субъективных факторов: стремления учителя продемонстрировать наблюдателям свои профессиональные навыки, реакцией учащихся на присутствие в классе посторонних [Карной, Ларина, Маркина, 2019]. Чтобы нивелировать влияние этих факторов, требуется время и серия записей уроков от одного учителя. В рамках большого лингвистического исследования особенностей устной речи учителей мы анализируем массив аудиозаписей, сделанных за 2022–2024 гг. на уроках в классах с 5-го по 9-й, и осуществляем 19-уровневую разметку, включающую фонетическую и орфографическую расшифровку, разметку частей речи, пауз, ошибок (фонетических и грамматических), самоисправлений и др. [Риехакайнен и др., 2024]. Результатом этой работы станет корпус речи учителей, который в перспективе позволит выявить лингвистические, психологические и социальные средства взаимодействия учителя с учениками и описать дискурсивные практики, встречающиеся на уроке.

Один из уровней разметки аудиозаписей связан со структурой урока. Замысел состоит в поиске маркеров речевого поведения, специфических для того или иного этапа в структуре урока. Анализ учебно-методических материалов и научных статей позволит определить и систематизировать перечень элементов урока. Поскольку структура урока зависит от его типа, представляется важным рассмотреть существующие типологии уроков, чтобы в дальнейшем при разметке уроков учитывать эту взаимосвязь и фиксировать ее в корпусе.

Цель данной статьи — выявить универсальный набор элементов урока и собрать развернутый перечень типов уроков.

Для достижения поставленной цели проведен обзор и анализ научных публикаций и методических материалов, относящихся к теме «структура урока», за последние 25 лет. Подобные обзоры позволяют сформировать целостное представление об актуаль-

ном состоянии предмета исследования в современных условиях [Сорокин, Редько, 2024]. В этой статье мы рассмотрим опубликованные в период с 1997 по 2022 г. работы, авторы которых обращаются к теме «структура урока» в контексте описания методических разработок, исследования подходов к планированию урока, организации и проведения учебных занятий.

В первом разделе статьи описана созданная выборка отечественных научных статей и методических материалов и раскрыта логика их анализа. В разделе «Анализ материалов» представлен обзор собранного массива, разделенный на две части: 1997–2010 гг. и 2011–2022 гг. В заключительной части отражены выявленные в ходе анализа характерные черты описания уроков, изменения в их типологии и структуре и описана планируемая работа по разметке аудиозаписей для корпуса с их учетом.

### **1. Характеристика массива и логика анализа**

Набор публикаций для анализа сформирован по запросу «структура урока» и включает 65 статей и методических материалов, увидевших свет в 1997–2022 гг. Критериями отбора являются открытый доступ к тексту и соответствие содержания материала исследовательскому запросу. В набор не включались: 1) сценарии проведения урока, где вместо структуры описываются конкретные методы, приемы и планируемая результативность их использования; 2) описания образовательных программ; 3) публикации, в которых рассматривается ход решения специализированных задач, например коррекционная работа на уроках, развитие мягких навыков. Поиск осуществлялся в трех базах: научных электронных библиотеках *eLIBRARY.RU*, «КиберЛенинка» и *Google Академия*. Мы сосредоточили внимание на русскоязычных статьях, поскольку будущий корпус ориентирован на российских учителей и реалии отечественной школы.

Наиболее частотными словами и словосочетаниями в аннотациях статей и наборах ключевых слов являются: «структура урока» (19 упоминаний), «технологическая карта урока» (6), «современный урок» (5), «универсальные учебные действия», «моделирование урока» (5), «системно-деятельностный подход» (4), «информационные технологии» (3), «учебная деятельность» (3).

Большинство авторов статей являются кандидатами педагогических наук и сотрудниками вузов, но есть и работы, написанные школьными учителями для своих коллег. Такие статьи составляют почти треть выборки, а именно 17 из 65 статей.

Разделение массива публикаций на два блока — работы 1997–2010 гг. и 2011–2022 гг. — объясняется вводом в действие в 2011/2012 учебном году ФГОС второго поколения, внесшего значительные изменения как в работу учителей, так и в понимание учебного процесса в целом. Ограничение выборки 2022 г. публи-

кации связано с вступлением в силу ФГОС третьего поколения, повлекшим за собой дополнительные изменения в учебном процессе, для исследования которых прошло еще недостаточно времени. 1997 г. принят в качестве начала формирования выборки, чтобы обеспечить равные по продолжительности периоды для набора полнотекстовых статей.

В статье приведен обзор работ каждого периода и представлен их сравнительный анализ по нескольким критериям, сформулированным в результате изучения отобранных статей: используемые типологии, интерпретация понятия «современный урок», изменение роли учителя в образовательном процессе, авторские подходы.

Таким образом, проведенное исследование решает ряд задач:

- выявить характеристики используемых авторами типологий уроков;
- выяснить, что вкладывают авторы в понятие «современный урок» и в чем состоят его отличия от традиционного урока;
- проследить изменение роли учителя в образовательном процессе;
- охарактеризовать используемые авторами структуры урока (различия в этапах, наличие взаимосвязей внутри урока);
- описать авторские подходы к проектированию урока.

## **2. Анализ материалов 1997–2010 гг.**

Базу данных для анализа публикаций обозначенного периода составляют 32 источника: 4 брошюры методических материалов и 28 научных статей. Период 1997–2010 гг. примечателен тем, что в это время происходило становление нормативной базы, регламентирующей осуществление образовательного процесса: в 1998 г. утвержден базисный учебный план для образовательных учреждений, в 2004 г. принят ФГОС первого поколения. Данный стандарт ориентировался на знаниевую модель (знания как цель и результат обучения), он предоставлял учителю большую свободу при выборе учебных программ и материалов, что нашло отражение в разнообразии типологий уроков.

### **2.1. Типология уроков**

Традиционная педагогическая классификация уроков основывалась на деятельности учителя, фиксировала цели и методы его работы [Первова, 2002]. В соответствии с этими целями было принято различать уроки объяснения нового материала, закрепления изученного, повторительно-обобщающие и уроки контроля за знаниями учащихся. Единообразие типологии обеспечивалось единым учебным материалом и общими методическими подходами к его освоению. Активное становление вариативных

образовательных систем, новых подходов и методик, общая демократизация учебного процесса расширили взгляды на типологию уроков [Там же].

В учебной литературе закреплено представление о том, что «уроки классифицируют, исходя из дидактической цели (И.Т. Огородников, И.Н. Казанцев), цели организации учебных занятий, содержания и способов проведения урока (М.И. Махмутов), основных этапов учебного процесса (С.В. Иванов), дидактических задач, которые решаются на уроке (Н.М. Яковлев, А.М. Сохор), методов обучения (И.Н. Борисов), способов организации учебной деятельности учащихся (Ф.М. Кирюшкин)» [Пидкасистый, 2011. С. 192]. В работах, опубликованных в 1997–2010 гг., наиболее распространенными являются три классификации: Б.П. Есипова, В.А. Онищука и М.И. Махмутова (табл. 1).

Таблица 1. Примеры распространенных классификаций уроков

Классификация уроков по главным дидактическим целям (Б.П. Есипов)	Типология уроков по основной образовательной цели (В.А. Онищук)	Типология уроков в рамках проблемно-развивающего обучения (М.И. Махмутов)
1. Комбинированный, или смешанный, урок 2. Урок по ознакомлению учащихся с новыми знаниями 3. Урок закрепления изучаемого материала 4. Урок, имеющий основной целью обобщение и систематизацию изученного 5. Урок выработки и закрепления знаний, умений и навыков	1. Урок усвоения новых знаний 2. Урок усвоения навыков и умений 3. Урок применения знаний, навыков и умений 4. Урок обобщения и систематизации 5. Урок проверки и коррекции знаний, навыков и умений	1. Урок изучения нового материала, включая вводный урок 2. Урок совершенствования знаний, умений и навыков 3. Комбинированные уроки 4. Уроки контроля и коррекции универсальных учебных действий учащихся

Как видно из табл. 1, перечни типов уроков имеют общие черты: освоение нового материала, практика и отработка приобретенных умений и навыков, важность систематизации и своевременной коррекции. Основное различие между данными классификациями заключается в фокусе внимания: Б.П. Есипов сосредоточен на функциональной роли урока в учебном процессе, В.А. Онищук — на методах и структуре урока, для М.И. Махмутова наиболее значимыми являются проблемный подход и активизация познавательной деятельности учащихся.

Специфический подход к классификации уроков представляют деятельностный метод «Школа 2000» Л.Г. Петерсон и типология уроков в системе развивающего обучения Эльконина — Давыдова. Деятельностный метод «Школа 2000» предполагает акцент на субъектной позиции ученика, который не просто изучает или усваивает новое знание — он его открывает. Деятельностный метод предусматривает уроки «открытия» нового знания, развитие уме-

ния рефлексировать, а контроль полученных знаний в этой системе обучения имеет развивающий характер (уроки общеметодологической направленности, уроки рефлексии, уроки развивающего контроля) [Петерсон, 2007]. Для системы Эльконина — Давыдова также важна субъектность ребенка, но перечень видов уроков отличается: урок постановки учебной задачи, урок решения учебной задачи, урок моделирования и преобразования модели, урок решения частных задач с применением открытого способа, урок контроля и оценки. Такая типология важна для достижения главной цели обучения — развития личности учащегося [Фролова, 2008].

Характерной чертой проанализированных статей является популяризация опыта использования разных видов уроков. Например, интеграция преимущественно вузовских педагогических технологий в процесс обучения в старших классах: урок-зачет, урок-лекция, урок-семинар, урок-практикум [Иванова, Фертова, 1997; Горбич, 2006]; ввод необычных способов организации учебного занятия: урок-фестиваль, урок-выставка, обзорный и комплексный урок-экскурсия, пресс-конференция, урок-аукцион, урок-путешествие, урок-диспут, урок-соревнование, КВН, урок-собеседование, урок-симпозиум, урок-конференция [Машарова, 1997; Абасов, 2004; Ибрагимов, 2008; Соколова, 2008; Эксузян, 2010].

Л.Н. Соколова предлагает распределение форматов урока по типам, близким к классификации М.И. Махмутова:

- изучение нового материала: киноурок, урок-путешествие, урок — заочная экскурсия, урок-диалог, урок-беседа;
- совершенствование знаний и умений: урок-исследование, урок — деловая игра, урок — ролевая игра, урок-консультация, урок-соревнование, урок-диспут, урок-митинг, уроки — интеллектуальные игры («Что? Где? Когда?», «Своя игра», «Эрудит-лото»);
- обобщение и систематизация знаний: урок — творческий отчет, урок-конференция, урок-суд, урок-аукцион, урок — заседание ученого совета, урок-концерт, урок-портрет и др.;
- контрольные уроки: урок-зачет, урок-семинар и др. [Соколова, 2008. С. 112].

Такое разнообразие форматов в соотношении с целевыми типами уроков, по мнению авторов, позволяет повышать мотивацию учащихся к усвоению нового материала, а также к обобщению и закреплению изученного. Авторы подчеркивают ценность разнообразия видов деятельности, в которые педагог включает класс, важность многосторонней оценки деятельности учеников и необходимость переключения учащихся: «Подобная смена привычной обстановки целесообразна, поскольку она создает атмосферу праздника при подведении итогов проделанной работы, снимает

психологический барьер, возникающий из-за боязни совершить ошибку» [Эксузян, 2010. С. 21]. Отмечается также, что нестандартные уроки положительно влияют на развитие творческих способностей учащихся, способствуют формированию познавательной самостоятельности, в отличие от широко распространенного в школьной практике комбинированного урока [Соколова, 2008].

## 2.2. Понятие «современный урок»

Аргументация в пользу использования новых форматов урока часто строится на противопоставлении традиционному уроку нетрадиционного, необычного, современного [Иванова, Фертова, 1997; Абасов, 2004; Прашкович, 2005; Эксузян, 2010].

«Современность» в анализируемых материалах определяется по-разному: как изменение общепедагогической задачи урока [Писарук, 2008; Поташник, 2010], добавление новых элементов урока и особенности его структуры [Абасов, 2004; Кульневич, Лакоценина, 2005; Прашкович, 2005; Соколова 2008], использование компьютерных технологий [Бовкунович, 2009; Макарова, 2010].

Г.В. Писарук и М.М. Поташник считают воздействие на учащихся с целью разбудить их желание учиться ключевой целью современного урока: «Современный урок — это урок, где учитель увлек детей, и они хотят учиться у этого учителя. Ребенок, уйдя с урока (если урок был современным), должен еще долго оставаться под впечатлением от услышанного, увиденного, прочувствованного и продуманного, от только что совершенного для себя открытия. Только в этом случае возникает результат: глубокие и прочные знания, воспитанность, развитость ученика» [Поташник, 2010. С. 185]. В рамках такого урока учителю принадлежит новая роль. Педагог перестает быть источником знаний: учитель, который только наполняет ученика знаниями, — это вчерашний учитель. Учитель сегодня — организатор учебной ситуации, в которой ученики действуют самостоятельно: строят определения, выводят понятия и правила, обнаруживают и фиксируют учебные действия по достижению цели [Писарук, 2008].

Изменение структуры современного урока описывается в сравнении с традиционным уроком, который включает четыре элемента: опрос, изложение нового материала, закрепление изученного материала, информацию о домашнем задании [Абасов, 2004]. Нетрадиционным признается наличие сильной обратной связи и рефлексии как этапа урока [Кульневич, Лакоценина, 2005], использование модульного проектирования серии уроков [Румбешта, Данильсон, 2009; Ибрагимов, 2008], гибкость структурного построения каждого урока, которая раскрепощает учителя, дает ему возможность разнообразить методику и технику проведения урока, позволяет строить и модифицировать урок в зависимости от дидактической цели, специфики учебного предме-

та, содержания образования, уровня обученности, потребностей и интересов учащихся [Абасов, 2004; Прашкович, 2005]. Авторы, популяризирующие ИКТ, напротив, выступают за сохранение типовой структуры и обогащение стандартного школьного урока информационными технологиями для повышения познавательного интереса учеников [Бовкунович, 2009; Макарова, 2010]. Е.В. Бовкунович, описывая модельное учебное занятие со школьниками, рассматривает в качестве общепринятого урок со следующей структурой:

- подготовка к началу занятия, создание комфортной рабочей обстановки;
- объяснение целей занятия, мотивация к изучению темы;
- актуализация знаний;
- введение в новую тему или вводное задание;
- развитие темы;
- первичная проверка усвоенного;
- обсуждение в конце занятия того, что было пройдено, а также самого процесса обучения, формулирование выводов.

Вопрос о структуре урока (традиционного и современного) представляется необходимым рассмотреть подробнее. На данном этапе анализа статей можно выделить характерную особенность работ, опубликованных до 2010 г., — это значимость учителя как источника мотивации для учащихся.

### 2.3. Структура урока

Сама по себе структура урока в рассматриваемый период редко выступает предметом обсуждения в научных работах. В названии только одной из 32 отобранных статей есть слово «структура»: «Структура исследовательских уроков изучения свойств вещества (уроки химии в 9-м классе)» [Темербаева, 2008]. Чаше упоминание структуры урока встречается в рамках описания методической разработки учебного занятия или системы уроков по предметам школьной программы [Харунжев, Харунжева, 2003; Гузенко, 2003; Иванова, 2005; Кубрушко, Созинов, 2006; Горбич, 2006; Носова, 2006; Емелина, 2007; Левченко, 2008; Белякова, 2009; Восстрикова, Огольцова, 2009; Федотова, 2009; Щеголева, 2010; Гапонцев, Федоров, Гапонцева, 2010; Моргунова, 2010].

В проанализированных статьях в структуре урока выделяется от трех до семи этапов. Для трехчастной структуры характерно наличие приветствия (или «организационного этапа»), основного (содержательно-деятельностного) этапа и подведения итогов, включающего оценивание и фиксирование домашнего задания [Кубрушко, Созинов, 2006; Федотова, 2009]. В табл. 2 систематизированы примеры структур из шести статей: три из них посвящены проектированию уроков по предмету (математика, рус-

ский язык и информатика), три других — дидактическим вопросам (описание педагогических подходов к разработке плана урока). Такая систематизация, с одной стороны, делает наглядным разнообразие предлагаемых авторами структур урока. Например, после организационного этапа возможна проверка домашнего задания, мотивационный этап или сообщение темы и цели урока, что отвечает разным задачам: проверке усвоения знаний, вовлечению в тему урока, информированию учащихся. С другой стороны, помимо различий, такая систематизация помогает увидеть общие черты: пять из шести примеров имеют одинаковый финальный этап — постановка домашнего задания.

Таблица 2. Варианты элементов структуры урока

№	Иванова Т.А., 2005 (математика)	Емелина А.В., 2007 (русский язык)	Левченко И.В., 2008 (информатика)	Вострикова Е.А., 2009 (комбинированный урок)	Гапонцев В.Л. и др., 2010 (типовой урок)	Щеголева Г.С., 2010 (типовой урок)	
1	Актуализация знаний	Организационный этап					
2	<b>Мотивация, создание проблемной ситуации</b>	Сообщение темы и целей урока	Этап проверки домашнего задания				
3	Постановка учебной цели урока в виде учебной задачи	Актуализация знаний	Этап всесторонней проверки знаний и умений	—	—	Постановка задачи	
4	Планирование и решение учебной задачи			Подготовка учащихся к активной деятельности	Этап подготовки учащихся к активному усвоению знаний	—	Упражнения Повторение изученного материала
5	Первичное осмысление новых знаний и способов их получения, введение знаний в систему	Работа по теме урока	—	Этап усвоения новых знаний	Изложение материала темы	Работа над темой урока	
6	<b>Рефлексия учащихся своих действий по решению учебной задачи, эмоционально-ценностная оценка результата деятельности</b>	—	—	—	—	—	
7	Постановка домашнего задания	Итог. Домашнее задание	Задание на дом и подведение итогов	Этап информации учащихся о домашнем задании и инструктаж по его выполнению	Заключительная часть занятия	Домашнее задание	
8	—	—	—	—	—	Организационный конец урока	

Указанные структуры предполагают разную степень детализации, но в общем близки по составным элементам. Устоявшийся набор этапов — опрос, изложение нового материала, закрепление изученного материала, информация о домашнем задании — в разном порядке прослеживается в каждом примере. Мотивирование учащихся и рефлексия встречаются единожды, что может свидетельствовать о недостаточном внимании к эмоциональной вовлеченности учащихся при разработке структуры урока.

#### 2.4. Авторские подходы

Отдельного внимания заслуживают статьи, в которых представлены нестандартные типы урока: интегрированный [Харунжев, Харунжева, 2003] и смыслоориентированный [Белякова, 2009].

Интегрированный урок можно рассматривать как предтечу междисциплинарного урока. Он позволяет обобщать и систематизировать материал разных дисциплин в целостную логическую цепочку. Согласно А.А. Харунжеву и Е.В. Харунжевой, такое учебное занятие требует особой технологии проведения и структуры, в которой они выделяют:

- сообщение темы и обоснование важности ее изучения;
- сообщение плана интегрированного урока и его обсуждение;
- практику чередования диалогического и дискуссионного изложения материала, использование разнообразных информационных ресурсов, проблемных вопросов и ситуаций, работу с научными терминами, интернет-материалами; организацию поиска решения и обсуждения проблемы и сравнение с известными решениями;
- оформление результатов работы в виде образовательного продукта;
- обобщения, выводы по уроку, рефлексивные высказывания учителя и учащихся;
- итоговую рефлексию и планирование следующего занятия [Харунжев, Харунжева, 2003. С. 86].

Интегрированные уроки ориентированы на партнерский диалог между учителем и учениками, активную позицию учащихся в процессе обучения, поиск ими собственного ответа на вопрос, как использовать полученную информацию и опыт.

Смыслоориентированный урок призван решать схожую задачу. Е.Г. Белякова выделяет четыре этапа, каждый из которых может как встречаться в уроке, так и стать основным для него:

- целеполагание;
- актуализация предпонимания (в том числе через создание ситуации непонимания/незнания);

- освоение нового;
- применение знания (решение проектных задач).

Особое внимание автор уделяет целеполаганию, суть которого состоит в том, чтобы помочь учащемуся осознать смысловую реальность урока, «в диалоге выстроить цель обучения и соотнести ее с жизненными запросами ученика» [Белякова, 2009. С. 109]. Эту идею развивает Т.А. Иванова, отмечая, что только цель, сформулированная в совместной деятельности учителя и учащихся, может обеспечить осознание школьниками смысла предстоящей деятельности [Иванова, 2005]. В единичных статьях и методических материалах подчеркивается необходимость соответствия структуры урока его цели и типу, логической последовательности и взаимосвязи этапов урока [Кульневич, Лакоценина, 2003]. Отдельно стоит отметить важность соединения цели урока и рефлексии [Гузенко, 2003], что обеспечивает логическую целостность и связность данных этапов урока.

В целом для научных статей и методических материалов периода 1997–2010 гг. характерен ряд общих черт. Во-первых, это приоритет разнообразия используемых форматов учебных занятий. Во-вторых, гибкость, которая прослеживается в типологиях уроков, использовании разного учебного содержания. Однако структура урока, который авторы рассматривают в качестве современного, не имеет существенных отличий от традиционного, если речь не идет об авторских подходах к проектированию. В-третьих, противопоставление традиционного и современного подходов чаще основывается на изменении роли учителя, который перестает быть источником знаний. Обладая свободой в разработке учебных занятий, педагог находится в поиске путей решения задачи мотивировать учащихся, вовлечь их в учебный процесс. При этом развитие самостоятельности ученика как цель учебного занятия прослеживается лишь в отдельных статьях. И так же редко выделяется в качестве этапа урока рефлексия и обсуждается ее взаимосвязь с целеполаганием.

### **3. Введение ФГОС второго поколения**

В 2011/2012 учебном году был введен ФГОС второго поколения, оказавший значительное влияние на организацию учебного процесса в целом и урока в частности. Необходимость изменений обосновывалась, в частности, недостатками школьного урока, которые отмечали исследователи, такими как:

- низкий уровень системности обучения, который выражается в слабой связи уроков друг с другом и непонимании многими учителями типологии уроков;
- отсутствие внимания к индивидуальным особенностям учащихся и классных коллективов;

- слабое продумывание целей и задач урока;
- перегруженность уроков, большое количество учебного материала, который ученики не успевают освоить;
- оторванность теоретических знаний от их применения;
- пассивность многих школьников на уроке и др. [Избасарова, 2012].

Рассмотрим некоторые из основных положений стандарта обучения второго поколения для основного общего образования, в том числе с учетом обозначенных проблем.

Фундаментом методики проведения школьных уроков становится системно-деятельностный подход, который подразумевает системность учебного плана и преимущественное внимание к деятельности ученика на уроке [Ханин, Суворова, 2022]. Системность должна обеспечиваться за счет взаимосвязи всех элементов обучения — как этапов внутри урока, так и уроков между собой. Поэтому на первый план в работе учителя выдвигается планирование урока как элемент образовательной программы, в связи с чем на смену привычному конспекту урока приходит технологическая карта, которая «позволяет рассматривать планируемый урок целостно и системно» [Кувшинова, 2017. С. 26]. На самом уроке фокус смещается с учителя на ученика и на его учебную деятельность, под которой понимается «совокупность учебных действий, основанных на взаимодействии учителя и ученика и направленных на достижение планируемых результатов обучения» [Кувшинова, 2017. С. 25]. Принципиально важным здесь является взаимодействие учителя и учеников: в рамках нового подхода учитель должен уметь вести диалог с классом, вовлекать учеников в процесс обучения, повышать их мотивацию учиться. Если раньше субъектом процесса обучения был учитель, то теперь эта роль перешла к ученикам: весь учебный процесс строится вокруг активности учеников на уроке. Иными словами, главной целью преподавания стало обучение ребенка самостоятельному поиску и извлечению нужной информации, развитие аналитического мышления и способности к самоанализу. Особое внимание теперь уделяется психологическим механизмам усвоения знаний, которые легли в основу структуры урока. При этом самым важным результатом изучения того или иного предмета становится не столько объем усвоенных знаний, сколько умение применять их в жизни.

Для анализа эффективности уроков с точки зрения многостороннего развития личности ученика в новый стандарт введены требования к результатам освоения образовательной программы: они разделены на личностные, метапредметные и предметные. Согласно ФГОС ООО<sup>1</sup> личностные результаты предполагают

---

<sup>1</sup> ФГОС Основное общее образование: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo> (дата обращения 04.11.2024).

формирование стремления к саморазвитию и субъектности, ценностно-смысловых установок и т.д. Метапредметные результаты обеспечивают способность учащегося использовать универсальные учебные действия в разных учебных и внеучебных ситуациях, т.е. умение применять полученные знания за рамками одного предмета. Под предметными результатами понимается усвоение знаний и умений в конкретной предметной области, способность применять их при решении учебных и проектных задач, формирование научного типа мышления. Формирование метапредметных результатов обучения осуществляется с помощью универсальных учебных действий — общеучебных умений и навыков, развитие которых «предполагает формирование у учащихся обобщенного системного представления о мире» [Петунин, 2015. С. 63]. В качестве примеров универсальных учебных действий можно привести умение ставить цели, способность к планированию и коррекции своей деятельности, ответственность за общее дело.

Кроме того, согласно системе ФГОС, «обучение должно быть ориентировано на развитие индивидуального потенциала каждого обучающегося, признание его личности как высшей ценности» [Родин, 2021. С. 131], т.е. системно-деятельностный подход побуждает учителей обращать внимание на уровень знаний, возможностей и творческий потенциал каждого ученика, а не класса в целом. На уроке индивидуальный подход может быть реализован посредством разделения учеников на группы по уровню знаний для выполнения некоторых заданий, а также предоставлением нескольких вариантов домашнего задания на выбор (более сложных и менее сложных, более творческих и менее творческих и т.д.).

Несмотря на подробное описание во ФГОС требований к содержанию учебного процесса, воплощение их в жизнь оказалось нелегкой задачей для школьных учителей. По результатам опроса 223 учителей иностранных языков [Кузовлев, 2014] выяснилось, что, во-первых, у многих из них нет четкого представления об отличиях нового ФГОС от предыдущего: они не понимают, в чем разница между формулировками знаниевой парадигмы и образовательной, между уроком иностранного языка и уроком иноязычного образования и т.д. Во-вторых, неясным для них остался процесс планирования личностных и метапредметных результатов урока. И наконец, в-третьих, самой трудной оказалась задача обеспечить достижение этих результатов: как формировать мотивацию учеников к изучению иностранного языка? Как поддерживать их духовно-нравственное развитие? Каким образом нужно развивать универсальные учебные действия, которые являются основой метапредметных результатов? Эти вопросы достаточно ожидаемы, поскольку ФГОС не дает четких инструкций и рекомендаций по организации и осуществлению учебного процесса. Например, учителю рекомендуется фиксировать планируемые

результаты урока в технологической карте, однако не предлагается ни способов их достижения, ни методов развития нужных для этого универсальных учебных действий, ни системы оценивания этих результатов. Некоторые исследователи полагают, что отдельно личностные результаты невозможно диагностировать и оценить, поскольку при попытках это сделать «действительная работа по развитию личности ученика превращается в формальные процедуры, имеющие обратный, отрицательный эффект» [Усольцев, Антипова, 2017. С. 61]. Никакие критерии и баллы не отражают реального личностного развития ученика.

#### **4. Анализ материалов 2011–2022 гг.**

В связи с возникновением множества вопросов по поводу реализации нового стандарта после 2011 г. темой большого количества научных статей стало планирование уроков в соответствии с требованиями ФГОС. Мы проанализировали 33 научные статьи, изданные в 2011–2022 гг., и 27 из них посвящены построению урока в рамках системно-деятельностного подхода, пять сосредоточены на авторских подходах к организации и проведению урока, и в одной статье рассматриваются проблемы современного урока. В работах, затрагивающих структуру урока, можно выделить три основные темы: проектирование структуры урока в целом, подготовка урока по определенному предмету и создание технологической карты.

##### **4.1. Понятие «современный урок»**

Тема различий между традиционным уроком и уроком, построенным на основе системно-деятельностного подхода, затрагивается в 21 работе из 33 проанализированных. Современный урок, согласно публикациям этого периода, отличается от традиционного тем, что ученики принимают активное участие в осуществлении каждого его этапа. Например, если раньше учитель сообщал классу тему урока в готовом виде, то сейчас тему, цель и задачи урока ученики стараются сформулировать сами с помощью наводящих вопросов учителя. Такой подход повышает их мотивацию к учебной деятельности и усиливает желание разобраться в теме. Кроме того, на этапе проверки знаний рекомендуется применять формы самоконтроля и взаимоконтроля, чтобы развивать у учеников стремление получить независимую оценку своей работы и способность к самооцениванию [Петунин, 2015]. Таким образом, урок рассматривается не как «отрезок времени», а как «фрагмент учебной деятельности по формированию универсальных учебных действий» [Коровникова, 2013. С. 12]. Основной целью современного урока и образования в целом становится «формирование учебной мотивации, разработка алгоритма обучения» [Левитская, 2013. С. 29].

В связи с изменением представлений о школьном уроке трансформировался и процесс подготовки этого урока учителем. В анализируемых работах он зачастую обозначается словами «проектирование», «конструирование», «построение», тем самым авторы акцентируют внимание на системности урока, во время которого учитель не просто выдает классу подготовленный материал, а движется от одного этапа к другому, при этом взаимодействуя с учениками [Беккер, 2020; Рузметова, 2022]. Как отмечает О.В. Петунин, «деятельностная парадигма обучения требует перехода от простой трансляции знаний к раскрытию возможностей учащихся. Одно из основных условий эффективности урока — занятость всех учеников класса продуктивной учебной деятельностью» [Петунин, 2015. С. 63]. Таким образом, проектирование урока подразумевает продумывание учителем не только своих действий на уроке (какой материал и как презентовать классу), но и деятельности учеников. Для ее организации он может использовать:

- моделирование и анализ жизненных ситуаций на учебных занятиях;
- применение активных и интерактивных методик;
- проектную и исследовательскую деятельность;
- игры, дискуссию, рефлексию [Токарева, 2019].

#### 4.2. Типология уроков

Проектирование урока обычно начинается с определения его типа. В 15 работах из 33 публикаций данного периода упомянуты различные классификации уроков, и в 10 из этих работ авторы придерживаются типологии, состоящей из четырех видов урока [Петерсон, 2013; Петунин, 2015; Забродина и др., 2018; Лаптиева, Иванова, 2018 и др.]:

- «открытие» нового знания (изучение нового материала);
- обобщение и систематизация знаний;
- развивающий контроль;
- рефлексия.

Урок, посвященный изучению нового материала, или урок «открытия» нового знания, направлен на расширение базы знаний учеников путем включения в нее новых элементов [Масленников, 2021], урок обобщения и систематизации знаний, который также называют уроком «построения системы знаний» [Лаптиева, Иванова, 2018], нужен для закрепления знаний ученика и развития умения их использовать наряду с ранее изученными темами. На уроках развивающего контроля ученик самостоятельно решает задачи и «осуществляет контроль и самоконтроль изученных по-

нятий и алгоритмов» [Чернышева, 2015. С. 66]. Урок рефлексии совмещает повторение пройденного материала и контроль знаний, при этом его основное отличие от других уроков состоит в том, что ученик должен самостоятельно определить трудные места, оценить, что у него не получается, и уяснить порядок действий для разрешения проблемы.

#### 4.3. Структура урока

После определения типа урока планируется его структура. Наиболее распространенный тип урока — это урок «открытия» нового знания, поэтому именно его структуру чаще всего приводят в статьях. Во всех отобранных нами работах, выполненных в русле системно-деятельностного подхода, предлагается схожий набор этапов урока, хотя разные авторы и вносят в него некоторые отличия. В целом в структуре урока «открытия» нового знания можно выделить следующие семь основных элементов [Гудкова, 2013; Миронов, 2013; Петунин, 2015; Швецова, 2018]:

- 1) мотивирование к учебной деятельности;
- 2) актуализация знаний и фиксация затруднений в деятельности;
- 3) постановка учебной задачи;
- 4) построение проекта выхода из затруднений («открытие» нового знания);
- 5) закрепление изученного материала;
- 6) домашнее задание, инструктаж по его выполнению;
- 7) рефлексия деятельности (итоги урока).

Некоторые этапы имеют несколько вариантов названий: первый также именуют «организационным этапом» [Якушина, 2012; Родин, 2021], «самоопределением к учебной деятельности» [Болховская, 2016], третий — «этапом целеполагания» [Борисова, Критинина, 2018], «постановкой проблемы» [Жданова, 2016], «выявлением места и причины затруднения» [Петерсон, 2013], четвертый — «сообщением нового материала» [Родин, 2021].

К сожалению, во многих работах этапы урока представлены сугубо теоретически: одни авторы дают перечень этапов урока без каких-либо пояснений [Батюшкина, Местникова, 2016; Осипова, Навроцкая, 2020; Родин, 2021], другие включают в свои работы крупные таблицы с перечислением методических приемов, универсальных учебных действий, целей и итогов каждого этапа, однако не приводят примеров практического применения упомянутых рекомендаций. Например, часто можно встретить следующее описание этапа «открытия» нового знания: «решение учебной задачи и обсуждение проекта ее решения» при помощи диалога, групповой или парной работы [Петунин, 2015; Токарева, 2019]. Ав-

торы перечисляют разные методы организации диалога: побуждающий к гипотезам, подводный к открытию знания и др. При прочтении таких теоретических работ остается неясным, посредством каких вопросов нужно выстраивать диалог с классом, чем отличаются друг от друга предложенные типы диалога. Рекомендаций на этот счет учитель не получает, поэтому данные публикации не способствуют преодолению упомянутых выше трудностей, связанных с организацией урока по новым ФГОС. Учителю сообщается, что должно быть на уроке, но не поясняется, как это сделать, притом что принцип взаимодействия учителя и ученика в условиях действия новых ФГОС сильно изменился. Безусловно, среди отобранных работ есть и в большей степени ориентированные на практику: большинство из них посвящено построению урока по определенному предмету. Авторы приводят фрагменты урока для разных этапов, показывая тем самым, каким образом выстраивать диалог с учениками [Гудкова, 2013; Борисова, Критина, 2018; Швецова, 2018].

Формирование общего списка этапов урока на основе проанализированных статей оказалось не самой простой задачей, поскольку авторы по-разному трактуют ряд этапов: наполнение разных этапов у разных авторов может пересекаться, описание одного и того же этапа может не совпадать в степени детализации. Например, у некоторых исследователей организационный этап и мотивация к учебной деятельности — это два разных элемента: первый включает определение темы, цели, задач и результатов урока, а второй — актуализацию знаний и постановку учебной задачи [Якушина, 2012]. Однако непонятно, почему постановка задач входит сразу в оба этапа. Часть исследователей разделяют этапы рефлексии и сообщения домашнего задания [Левитская, 2013; Жданова, 2016, и др.], а некоторые совмещают эти составляющие в один этап рефлексии [Гудкова, 2013; Петерсон, 2013, и др.]. Самые большие различия касаются этапа закрепления материала. Многие исследователи делят его на три разных элемента [Гудкова, 2013; Петерсон, 2013; Петунин, 2015; Швецова, 2018]:

- первичное закрепление во внешней речи;
- самостоятельная работа с самопроверкой по эталону;
- включение в систему знаний и повторение.

На наш взгляд, выделение этих этапов полезно для учителя с точки зрения планирования заданий для учеников, поскольку оно отражает процесс усвоения знаний. Первичное закрепление сопровождается записью нового знания «в виде опорного сигнала» [Гудкова, 2013] и проговариванием своих действий вслух (что я делаю и почему, в каком порядке, что должно получиться в ито-

ге). Благодаря проговариванию проверяется понимание изучаемого материала, в памяти формируются более устойчивые связи. Самостоятельная работа с самопроверкой по эталону предполагает 2–3 небольших задания, после выполнения которых ученики сопоставляют свои ответы с правильными. На этом этапе ученики должны понять, что они уже умеют, а что пока не получилось. Важно создать «ситуацию успеха», при которой ученикам захочется продолжать учиться и закрепить свой результат. На этапе включения нового знания в систему знаний и повторения учитель дает упражнения, в которых новое знание используется вместе с изученным ранее, закрепляясь тем самым в системе знаний ученика.

Несмотря на различия в трактовках этапов урока, суть преобразования структуры урока во всех случаях одна: «традиционная четырехфазная структура урока сменяется динамичной структурой, в основу которой положены следующие блоки: организационный, мотивационный, информационный, аналитический, оценочный, рефлексивный» [Забродина и др., 2018. С. 54]. Элементы урока могут следовать друг за другом в разном порядке, пересекаться друг с другом, главное — чтобы они гармонично существовали внутри урока. Для системного планирования урока введен формат технологической карты — «учебно-методической формы планирования учебного процесса, предусматривающей в условиях педагогического и информационного взаимодействия на базе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) организацию, проведение учебной деятельности обучающихся, оценивание достигнутых результатов обучения, а также их корректировку в случае необходимости» [Кувшинова, 2017. С. 26]. Технологическая карта имеет формат таблицы, в которой перечисляются этапы урока, и для каждого из них прописываются деятельность учителя, деятельность ученика и планируемые результаты — предметные, метапредметные, личностные [Логвинова, Копотева, 2015]. К таблице прилагается информация о предмете, типе и теме урока, учебнике и технологиях/методах, используемых учителем. Эта информация может быть размещена и внутри таблицы или предшествовать ей.

В табл. 3 приведен фрагмент технологической карты. Она заполнена лишь для одного из как минимум шести этапов урока. Несложно представить, какого объема будет карта для целого учебного занятия. Кроме того, некоторые шаблоны карт предусматривают указание не только результатов каждого этапа, но и универсальных учебных действий [Левитская, 2013]. А.П. Усольцев и Е.П. Антипова [2017] подвергли критике настолько детальный анализ урока при его подготовке: по их мнению, заполнение такого шаблона отнимает много времени и сил и, вместо того чтобы приносить пользу учителю, превращается в ненужную формаль-

ность. На наш взгляд, технологическая карта может быть полезна учителю при планировании этапов урока и деятельности учеников, но дробление результатов на каждый этап урока является излишним. Указывать планируемые результаты действительно необходимо, но, возможно, удобнее писать их не поэтапно, а для каждого урока в целом или даже для серии уроков.

Таблица 3. Технологическая карта урока

Этапы урока / Lesson stages	Деятельность учителя / Teacher activities	Деятельность обучающихся / Students activities	Планируемые результаты / Planned results		
			Предметные / Subject	Метапредметные УУД / Metasubject ULA	Личностные / Personal
Открытие нового занания	Предлагает провести наблюдение над грамматическими признаками прилагательного и порядкового числительного. Организует работу: <ul style="list-style-type: none"> <li>• с учебником;</li> <li>• в группах;</li> <li>• с таблицей</li> </ul>	Сравнивают грамматические признаки прилагательного и порядкового числительного. Самостоятельно изучают параграф учебника. Обмениваются полученными знаниями. Анализируют таблицу, делают выводы	Научиться определять порядковые числительные, отличать их от других числительных и частей речи с числовым значением	<p><i>Коммуникативные:</i> используют порядковые числительные в собственной речи в соответствии с нормами русского языка.</p> <p><i>Регулятивные:</i> соотносят цель и результаты учебной деятельности, осуществляют самоконтроль учебных учебных действий.</p> <p><i>Познавательные:</i> ставят учебную задачу и определяют пути ее самостоятельного решения</p>	Осознают значимость изучаемого грамматического материала для целей межличностного общения

Источник: [Арефьева, Арефьева, 2019. С. 310].

А.П. Усольцев и Е.П. Антипова [2017] выдвигают свой конструкт построения урока и предлагают интересное решение вопроса о формировании всех трех типов результатов. В основе такого конструкта лежат понятия «уровень усвоения» и «уровень осознанности». Уровень усвоения показывает, в какой степени ученик понял материал урока, а уровень осознанности — в какой степени он может применить его в других предметных областях. Выделяются четыре уровня усвоения:

- 1) узнавание — ученик способен выделять изучаемый объект из множества других;
- 2) алгоритмическое действие — ученик может выполнять действие строго по алгоритму;
- 3) эвристическое действие — помимо выполнения действий по алгоритму ученик может творчески подходить к решению небольших возникающих проблем;

- 4) творческое действие — ученик способен решать поставленную задачу новым способом, не содержащимся в изученном алгоритме.

Уровней осознанности всего три: применение полученных знаний только в рамках одного предмета или одной темы; применение знаний в других предметных областях; применение знаний для решения жизненных проблем. При планировании урока авторы предлагают выделять от трех до пяти учебных элементов, необходимых для изучения. Например, для урока физики это будут формулировка физического закона, решение задач на его применение и объяснение явлений природы на основе этого закона. Затем учителю необходимо определить целесообразный уровень усвоения и уровень осознанности для каждого элемента. Третьим шагом предлагается подобрать содержание каждого элемента (методы, формы взаимодействия учеников и др.) в соответствии с этими уровнями. Четвертый шаг — определить фабулу, сценарий урока (подобрать задачи, примеры), пятый — соединить полученные блоки с учетом ограничения во времени. Авторы приводят в статье наглядный пример планирования урока физики по предложенному алгоритму. На наш взгляд, такой подход выглядит многообещающе с точки зрения планирования метапредметных результатов, способы достижения которых вызывают вопросы у учителей.

Встречается и иной способ оформления технологической карты, когда помимо постановки цели в нее включают описание ожидаемых результатов для трех разных групп учащихся — сильных, средних и слабых — на каждом из планируемых учителем этапов урока [Бысик, Евтюхова, Пинская, 2017. С. 146]. Такой подход позволяет более адресно работать с учащимися, однако требует дополнительных ресурсов от учителя.

#### 4.4. Авторские подходы

Среди предложенных в период с 2011 по 2022 г. авторских подходов к организации урока обратим внимание также на когнитивную образовательную технологию [Бершадский, 2011] и урок-диалог [Король, 2013а; 2013б]. Они отличаются от системно-деятельностного подхода, однако можно проследить их связь с основными принципами стандарта образования.

Начало разработке когнитивной образовательной технологии было положено М.Е. Бершадским еще в 2002 г. В основе этого подхода к организации урока лежат результаты исследований в когнитивной психологии, т.е. знания о закономерностях протекания процессов восприятия, переработки, хранения информации человеком. Основная задача этой технологии — создать условия для понимания информации на уроке каждым учеником, поэто-

му особое внимание уделяется процессу восприятия информации учеником и когнитивным способностям каждого из обучающихся. Учебный процесс состоит из модулей — систем уроков, объединенных общей дидактической целью [Машиньян, Кочергина, 2015. С. 73]. Каждый модуль включает три блока: входной мониторинг, уроки по изучению декларативной информации и уроки по изучению процедурной информации. Выделение этих типов урока основано на убеждении, что система знаний ученика состоит из фактических сведений о мире (декларативной информации) и правил оперирования фактами для получения новых выводов (процедурной информации) [Бершадский, 2011]. На практике же такое разделение типов урока достаточно формально, так как многие уроки содержат элементы изучения и декларативной, и процедурной информации. Перед проведением уроков обоих типов, т.е. в начале каждого модуля, предлагается осуществлять входной мониторинг — проводить психологический тест, позволяющий оценить «вербальные, математические и пространственные способности, креативность, внимание, кратковременную память и другие важные показатели для определения обучаемости школьников» [Жаркая, 2011. С. 45]. На основе полученных в результате мониторинга сведений об уровне когнитивного развития учащихся подбираются методы и содержание обучения.

Рассмотрим пример структуры урока информатики, проведенного М.А. Жаркой в соответствии с когнитивной образовательной технологией [Жаркая, 2011]:

- 1) входная диагностика;
- 2) проверка входной диагностики;
- 3) разделение учащихся на группы по результатам входной диагностики;
- 4) изучение нового материала;
- 5) закрепление нового материала посредством практической работы.

В начале урока проводится входная диагностика — ученики выполняют набор заданий в тестовом формате для проверки знаний, необходимых для понимания новой информации. Задания могут быть с выбором ответа, со свободным ответом, на установление соответствия и т.д. Входная диагностика несколько схожа с этапом актуализации знаний в системно-деятельностном подходе, однако здесь акцент делается именно на проверке имеющихся знаний, а не на процессе вспоминания прошлого материала. Иными словами, входная диагностика — это всегда задания для самостоятельной работы ученика, а не для совместной деятельности с учителем, как это может быть на этапе актуализации знаний. На втором этапе урока проводится самопроверка резуль-

татов диагностики путем сравнения с правильными ответами. Далее производится разделение учеников на группы по результатам диагностики. Например, М.А. Жаркая при проведении урока информатики разделила класс на три группы, и каждая из них получила новый материал по-своему. Первая, самая сильная группа занималась самостоятельным изучением нового материала с использованием дополнительных источников. Второй группе была выдана карта-инструкция, а третья группа изучала материал урока вместе с учителем, который также разъяснил задания из диагностики, которые вызвали у учеников затруднения. Этап изучения нового материала может быть и общим для всего класса — это зависит от решения учителя. На последнем этапе происходит усвоение новой информации уже по группам. Каждой из групп учеников даются задания, требующие многократного анализа полученной информации. Это еще один важный принцип когнитивной технологии: прочность усвоения информации зависит от «глубины ее логической переработки», которая способствует формированию когнитивных схем [Бершадский, 2011]. Наборы заданий для разных групп различаются по сложности: для более слабых групп даются комментарии к заданиям, подсказки и т.д.

М.Е. Бершадский предлагает два дополнительных этапа для проверки усвоения знаний учащимися:

- диагностика первичного усвоения;
- коррекция первичного усвоения.

Таким образом, когнитивная образовательная технология делает упор на индивидуальный подход и развитие аналитического мышления учащихся. Этот подход представляется потенциально эффективным, но он, безусловно, требует тщательной подготовки учителей.

Основная идея урока-диалога, по А.Д. Королю, заключается в том, что урок должен быть организован в формате эвристического диалога. Если традиционный диалог представляет собой взаимодействие «учитель — ученик», в котором главная роль принадлежит учителю, то эвристический диалог осуществляется по схеме «ученик — учитель» и предполагает «передачу вопрошающей доминанты ученику, а не учителю» [Король, 2013а]. По мнению автора, научить школьников системно задавать вопросы — значит мотивировать к учебной деятельности, способствовать формированию познающей и творческой личности. Кроме того, эвристический диалог способствует развитию у ученика тех самых универсальных учебных действий, которые включены в требования ФГОС. С системно-деятельностным подходом эвристический диалог объединяет идея преобладания деятельности ученика на уроке. А.Д. Король [2013б] дает подробные рекомендации

по проведению урока-диалога. Если учитель впервые организует учебное занятие на основе эвристического диалога, ему предлагается выделить часть урока или даже целый урок на подготовку учеников к вопрошающей деятельности. Во время подготовки ученикам нужно раскрыть «возможности вопроса в познании», мотивировать их к тому, чтобы задавать вопросы, объяснить порядок задавания вопросов — как и в какой последовательности. Рассмотрим структуру урока-диалога, которая основана на триаде вопросов «что», «как», «почему»:

- 1) целеполагание;
- 2) эвристический диалог по сценарию учителя;
- 3) знакомство с культурно-историческим аналогом;
- 4) доказательство и опровержение утверждений;
- 5) составление диалога;
- 6) оценка результатов.

На первом этапе ученики вместе с учителем определяют цели урока. На втором этапе учитель выписывает на доске проблему урока и список ключевых понятий. Задача учеников — задавая вопросы учителю, узнать значение ключевых слов. Таким образом ученики выясняют, что им предстоит изучить. На третьем этапе ученики более подробно изучают тему урока, слушая рассказ учителя или самостоятельно читая учебник. Четвертый этап подразумевает более активную деятельность учащихся: им предлагается утверждение, которое школьники должны доказать или опровергнуть путем составления цепочки вопросов. На этом этапе ученики стараются ответить на вопрос «как». Пятый этап, который не имеет четкого названия в работе автора, посвящен третьему вопросу — «почему»: школьники учатся составлять доказательства и опровержения одного и того же утверждения, создавая фрагмент диалога. Такие задания стимулируют мыслительную и творческую деятельность учащихся, развивают их способность рассматривать то или иное явление с разных сторон. В конце урока учитель оценивает деятельность учеников на уроке: много ли вопросов было задано, были ли они уместны, сколько учеников справились с заданиями.

Согласно проведенному анализу, для статей 2011–2022 гг. характерен фокус на системно-деятельностном подходе к проектированию и проведению уроков. Трансформируется роль ученика: он становится активным соучастником процесса обучения. С методической точки зрения внедрение технологических карт позволило систематизировать процесс планирования учебных занятий и формировать целостную картину предмета. Неотъемлемыми этапами урока становятся мотивирование к учебной деятельности и рефлексия. Структура урока раскрывается через разработку

наполнения отдельных этапов, планирование включает не только цель, но и ожидаемые образовательные результаты разных уровней. При этом тяготение к единой урочной системе не исключает развития авторских подходов к проектированию учебных занятий.

## **5. Дискуссия и заключение**

Цель проведенного исследования состояла в анализе и обобщении научных публикаций и материалов, связанных с темой «структура урока», за последние 25 лет. Основу выборки составили статьи, публикуемые в изданиях, которые рецензируются в РИНЦ и рекомендованы ВАК, единичные статьи отражены в WoS, *Scopus*. Рассматриваемая тема редко становится предметом научных исследований, и данная статья представляет собой первую попытку систематизации размещенных в открытом доступе отечественных работ, авторы которых обращаются к теме «структура урока».

Подробный анализ отобранных материалов позволил сделать выводы о характере произошедших в рассматриваемый период изменений в планировании, организации и проведении школьного урока, а также во взаимодействии между учителем и учениками.

Научные статьи и методические материалы 1997–2010 гг. акцентируют внимание на разнообразии форматов учебных занятий, отмечают гибкость в типологиях уроков и использовании учебного содержания. При этом структура уроков довольно традиционна. Одни и те же этапы — опрос, изложение нового материала, закрепление изученного материала, информация о домашнем задании — преобладают в проанализированных материалах, за исключением авторских подходов к проектированию учебных занятий. Различие между традиционным и современным подходами к уроку исследователи видят прежде всего в изменении роли учителя, который лишается статуса основного источника знаний. Наличие у учителя свободы выбора в разработке занятий дает ему возможность мотивировать учащихся и вовлекать их в учебный процесс. Однако развитие самостоятельности учеников и наличие рефлексии как этапа урока упоминаются лишь в отдельных статьях.

После введения в 2011/2012 учебном году ФГОС второго поколения в организации учебной деятельности в целом и урока в частности доминирующим стал системно-деятельностный подход. Требования к урокам унифицированы за счет введения понятия «универсальные учебные действия», а основным методом организации занятий и учебной программы стало составление технологической карты. Безусловно, в указанный период разрабатывались и применялись и авторские подходы с иным взглядом на структуру и типологию уроков, однако черты и принципы «современного урока» у них совпадают с системно-деятельностным

подходом, поскольку все усилия направлены на решение одних и тех же проблем учебного процесса, таких как низкий уровень системности обучения, отсутствие внимания к индивидуальным особенностям учащихся, слабое продумывание целей и задач урока, перегруженность уроков. Современный урок мотивирует учеников к активности на занятии, поощряет познавательную деятельность, учитывает личностные особенности и интересы учащихся. Учителям рекомендуется не давать информацию в готовом виде, а помогать ученикам самим дойти до ответа через наводящие вопросы, аналитическое чтение и т.д. Подготовка урока переросла в планирование — учителю важно продумать не только содержание материала урока и способ его подачи, но и деятельность учеников: индивидуальные, творческие задания, дискуссии, командную работу. Ориентированность на личность ученика проявляется в подготовке нескольких вариантов заданий как на уроке, так и для выполнения дома.

Существенную динамику в течение последних 25 лет, судя по анализируемым материалам, претерпела организация взаимодействия учителя и учеников. Трансформировалась роль учителя в процессе обучения: в работах, опубликованных до 2010 г., прослеживается его превращение из хранителя знаний в источник мотивации для учащихся. Начиная с 2011 г. педагог берет на себя функцию наставника: потребность с такой трансформации роли учителя обусловлена необходимостью развития учебной самостоятельности у учеников. Субъектная позиция учащихся встречается в единичных статьях до 2010 г. и становится ключевым аспектом построения урока в работах 2011–2022 гг. Во взаимоотношениях учителя и ученика произошел переход от «что я предлагаю делать» к «как мы вместе будем решать задачу».

Урок перестает рассматриваться как отдельное событие (урок как праздник, впечатление), он становится частью системы учебных занятий и единого образовательного процесса. На смену разнообразию форматов (урок-аукцион, урок-путешествие, урок-диспут и т.д.) приходит идея формирования целостной картины мира и важность достижения образовательных результатов, чему способствует технологическая карта урока.

Пересматривается структура урока. Рост эмоциональной вовлеченности ученика в процесс обучения повлек за собой существенные изменения в организации начала и завершения учебного занятия. Организационный этап обогатился мотивированием к учебной деятельности, подведение итогов помимо проверки освоения темы включает теперь этап рефлексии, т.е. эмоциональный отклик учеников на пройденный материал. В статьях 1997–2010 гг. рефлексия лишь единожды выделена в качестве этапа в структуре урока, а в публикациях более позднего периода она является неотъемлемой частью проектирования учебного занятия.

В последние годы все больше внимания уделяется связности этапов целеполагания и рефлексии.

Теоретический обзор позволяет собрать образ «идеального» урока, при этом открытым остается вопрос, как такая модель урока реализуется на практике. Как учитель ведет обычное учебное занятие с классом, чем наполняет каждый этап? Каким образом организует работу: какими словами начинает и завершает урок? Чем сопровождает объяснение материала? Действительно ли каждый урок требует цели и рефлексии? Ответы на эти вопросы мы надеемся найти, анализируя записи серии учебных занятий. Разрабатываемый нами корпус устной речи учителей основан на расшифровках серий регулярных уроков, записанных в неселективных школах. Такой анализ реальных учебных занятий, а не их теоретических версий, приводимых в методической литературе, позволит ответить на поставленные вопросы и в перспективе выявить стратегии преподавания, способствующие эффективному проведению урока. Один из уровней разметки нашего корпуса — выделение элементов урока — необходим для контроля соблюдения рекомендуемой структуры построения урока в реальной жизни. Основываясь на проделанном нами обзоре литературы, при разметке мы будем придерживаться структуры урока, наиболее часто встречающейся в работах 2011–2022 гг. и включающей:

- 1) мотивирование к учебной деятельности;
- 2) актуализацию знаний и фиксацию затруднений в деятельности;
- 3) постановку учебной задачи;
- 4) построение проекта выхода из затруднений («открытие» нового знания);
- 5) закрепление изученного материала;
- 6) домашнее задание, инструктаж по его выполнению;
- 7) рефлексию деятельности (подведение итогов урока).

Что касается типа урока и его связи со структурой, теоретический обзор материалов подтвердил наличие этой связи. Однако установлено, что при перечислении разных типов урока авторы описывают структуру только урока «открытия» нового знания. И в собранных для нашего корпуса записях также доминируют уроки «открытия» нового знания. Поэтому использование параметра «тип урока» в корпусе на данный момент не видится целесообразным.

Разметка учительской речи с учетом структуры урока позволит проводить более точный анализ записей и формировать персонализированные рекомендации педагогам по вербальному сопровождению и организации каждого этапа учебного занятия.

**Благодарности** Работа выполнена при поддержке СПбГУ, шифр проекта 103923108, и в рамках договора между СПбГУ и ООО «СберОбразование» № 230712-107-ЮЛ.

Мы благодарим анонимных рецензентов журнала «Вопросы образования / Educational Studies Moscow» за их комментарии и рекомендации по улучшению статьи.

## Литература

1. Абасов З.А. (2004) Нетрадиционные уроки как педагогическая инновация. *Инновации в образовании*, № 3, сс. 118–130.
2. Арефьева С.А., Арефьева О.В. (2019) Технологическая карта урока русского языка. *Вестник Марийского государственного университета*, т. 13, № 3, сс. 307–312. <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2019-13-3-307-312>
3. Батюшкина Т.Ю., Местникова Н.А. (2016) Подходы современного урока (занятия) для формирования общих компетенций. *Экономика и социум*, № 5 (24), сс. 72–76.
4. Беккер Л.Г. (2020) Дидактические основы проектирования уроков по русскому языку в средней общеобразовательной школе. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*, № 4, сс. 84–93.
5. Белякова Е.Г. (2009) Проектирование смыслоориентированного урока в общеобразовательной школе. *Образование и наука*, № 3, сс. 107–117.
6. Бершадский М.Е. (2011) Введение в когнитивную технологию обучения. *Школьные технологии*, № 4, сс. 34–40.
7. Бовкунович Е.В. (2009) Моделирование современного урока с использованием современных информационно-коммуникационных технологий. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, № 4, сс. 58–60.
8. Болховская Е.В. (2016) Современные подходы к уроку. *Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IX Международной научной конференции (Самара, 2016, 20–23 сентября)*. Самара: АСГАРД, сс. 32–34.
9. Борисова И.М., Критина Е.А. (2018) Системно-деятельностный подход в преподавании литературы (на материале сказки А. Усачева «Бова-королевич»). *Вестник Оренбургского государственного университета*, № 5 (217), сс. 15–20. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-217-15>
10. Бысик Н.В., Евтюхова В.С., Пинская М.А. (сост.) (2017) *Я — эффективный учитель: как мотивировать к учебе и повысить успешность «слабых» учащихся*. М.: Университетская книга.
11. Виноградова Ю.С. (2023) Особенности паузации в речи педагога при объяснении материала на русском языке. *ВКР бакалавра лингвистики*. СПб.: СПбГУ.
12. Виноградова Ю.С., Прокаева В.О., Риехакайнен Е.И. (2023) Паузы бывают разные: многомерная классификация пауз для разметки корпусов русской устной речи. *Русская речь*, № 6. сс. 7–23. <https://doi.org/10.31857/S013161170029350-4>
13. Вострикова Е.А., Огольцова Н.Н. (2009) *Мультимедийный урок в современной школе: интеграция педагогических и информационных технологий*. Новокузнецк: Институт повышения квалификации.
14. Гапонцев В.Л., Федоров В.А., Гапонцева М.Г. (2010) Анализ типа структур в теории содержания образования В.С. Леднева. Ч. 1. Роль принципов «двойного вхождения» и «функциональной полноты» в теории содержания образования. *Агроинженерия*, № 3, сс. 15–19.
15. Горбич О.И. (2006) Современные вузовские педагогические технологии на уроке русского языка в средней школе. *Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология*, № 3, сс. 136–146.

16. Гудкова М.Н. (2013) Технология деятельностного метода обучения на уроках введения нового знания. *Концепт*, № 1, сс. 131–134.
17. Гузенко И.Г. (2003) Опыт липецкой школы: комментированное обучение, поурочный балл, объединенный урок с воодушевляющим началом и динамичным продолжением в современном образовании. *Гаудеамус*, № 3, сс. 142–154.
18. Емелина А.В. (2007) Дифференцированный и индивидуальный подходы как основная составляющая методической базы современного урока. *Начальная школа*, № 6, сс. 89–93.
19. Жаркая М.А. (2011) Построение урока информатики с применением когнитивной образовательной технологии. *Эксперимент и инновации в школе*, № 3, сс. 45–47.
20. Жданова Ю.А. (2016) Структура урока в рамках реализации системно-деятельностного подхода. *Актуальные задачи педагогики: материалы VII Международной научной конференции (Чита, 2016, 20–23 апреля)*, Чита: Молодой ученый, сс. 76–78.
21. Забродина И.В., Козлова Н.А., Фортигина С.Н., Андреева Е.В. (2018) Технология организации современного учебного занятия. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*, № 6, сс. 53–56.
22. Ибрагимов Г.И. (2008) Развитие урока в условиях модульного обучения. *Инновации в образовании*, № 5, сс. 21–30.
23. Иванова Г.М., Фертова А.И. (1997) Зачетные уроки по общей биологии: нетрадиционный подход к организации и проведению. *Ярославский педагогический вестник*, № 2, сс. 57–60.
24. Иванова Т.А. (2005) Постановка целей современного урока математики. *Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона*, № 7, сс. 214–224.
25. Ивановская О.Г. (2015) Семантический резонанс у учащихся на речь учителя как текст культуры. *Нижегородское образование*, № 1, сс. 126–130.
26. Избасарова Р.Ш. (2012) Повышение результативности современного урока. *Педагогика и психология образования*, № 3, сс. 20–24.
27. Карной М., Ларина Г.С., Маркина В.М. (ред.) (2019) *(Не)обычные школы: разнообразие и неравенство*. М.: НИУ ВШЭ. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1983-7>
28. Коблов Ф.Ч. (2018) О структуре урока и требованиях к нему. *Международный научный журнал «Вестник науки»*, т. 1, № 8 (8), сс. 35–38.
29. Коровникова Л.А. (2013) «First rules» (первые правила) для учителя при организации учебного процесса в рамках введения ФГОС (из опыта работы школы № 41). *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, № 6, сс. 9–14.
30. Король А.Д. (2013а) Как подготовить и провести урок-диалог. *Школьные технологии*, № 2, сс. 83–95.
31. Король А.Д. (2013б) Как подготовить и провести урок-диалог. *Школьные технологии*, № 3, сс. 111–121.
32. Кубрушко П.Ф., Созинов С.В. (2006) Особенности организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения на основе сетевой технологии. *Образование и наука*, № 1, сс. 67–72.
33. Кувшинова Е.Н. (2017) Подготовка будущих учителей информатики к разработке технологических карт уроков в условиях реализации Федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования. *Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования*, т. 14, № 1, сс. 24–33. <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2017-14-1-24-33>
34. Кузовлев В.П. (2014) Как учить сегодня, чтобы завтра не было стыдно. *Провещение. Иностранные языки*. Доступно по ссылке: <https://iyazyki.prosv>

- ru/2014/02/today-tomorrow/?ysclid=m4gt7x2y51729123499 (дата обращения 09.11.2024).
35. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. (2005) *Современный урок. Часть II: Научно-практич. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК*. Ростов-на-Дону: Учитель.
  36. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. (2003) *Анализ современного урока*. Ростов-на-Дону: Учитель.
  37. Лаптиева Г.Г., Иванова Н.А. (2018) Критерии анализа и самоанализа современного урока в начальной школе. *Проблемы современного педагогического образования*, № 59-4, сс. 35–38.
  38. Левитская Н.А. (2013) Проектирование современного урока в контексте федеральных стандартов второго поколения. *Школьные технологии*, № 3, сс. 28–33.
  39. Левченко И.В. (2008) Изучение структурных элементов урока в процессе методической подготовки по обучению информатике. *Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования*, № 12, сс. 37–42.
  40. Логвинова И., Копотева Г. (2015) Технологическая карта урока — способ формирования универсальных учебных действий. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, № 5, сс. 12–18.
  41. Макарова Д.В. (2007) Выразительность объяснительного монолога учителя как средство эмоционального взаимодействия в педагогическом дискурсе. *Преподаватель XXI век*, № 2, сс. 157–162.
  42. Макарова Т.Г. (2010) Информационные технологии в преподавании русского языка и литературы. *Вестник Марийского государственного университета*, № 5, сс. 134–136.
  43. Масленников И.П. (2021) Типы урока по истории для освещения темы «Внешняя политика России в первой половине XIX в.». *Filo Ariadne*, № 2 (22), сс. 40–50.
  44. Машарова Т.В. (1997) *Педагогические теории, системы и технологии обучения*. Киров: Вятский государственный педагогический университет.
  45. Машиньян А.А., Кочергина Н.В. (2015) Когнитивная технология формирования знаний о естественнонаучных теориях. *Перспективы науки и образования*, № 3 (15), сс. 72–81.
  46. Миронов А.В. (2013) Структура урока как средство реализации деятельностного метода обучения. *Воспитание и обучение*, № 6, сс. 55–60.
  47. Моргунова И.Г. (2010) Особенности урока технологии в начальной школе: дидактический аспект. *Вестник БГУ*, № 1, сс. 255–258.
  48. Носова Л.С. (2006) Технология проектирования системы уроков. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура*, № 16 (71), сс. 217–221.
  49. Осипова Е.В., Навроцкая Ю.В. (2020) Технологии проектирования современного урока. *Академия профессионального образования*, № 1 (92), сс. 35–39.
  50. Первова Г.М. (2002) Типология уроков в начальном обучении. *Гаудеамус*, № 1, сс. 151–155.
  51. Петерсон Л.Г. (2007) *Деятельностный метод обучения: образовательная система «Школа 2000...»*. Построение непрерывной сферы образования. М.: Ювента.
  52. Петерсон Л.Г. (2013) Дидактическая система деятельностного метода «Школа 2000...» как механизм реализации стандартов второго поколения. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, № 5, сс. 3–9.
  53. Петунин О.В. (2015) Проектирование урока географии в новой технологической форме. *Таврический научный обозреватель*, № 1, сс. 63–69.

54. Пидкасистый П.И. (2011) Педагогика. М.: Юрайт.
55. Писарук Г.В. (2008) В чем современность современного урока русского языка? (Размышления методиста-практика). *Русский язык и литература*, № 8, сс. 44–50.
56. Поташник М.М. (2010) Вам какой урок нужен: инновационный или обучающий? *Народное образование*, № 7, сс. 181–186.
57. Прашкович Н.Г. (2005) *Конструирование нетрадиционных уроков в общеобразовательной школе*: автореф. ... канд. пед. наук. Пенза: Пензенский государственный педагогический университет им. В.Г. Белинского.
58. Риехакайнен Е.И., Браташ В.С., Зубов В.И., Сергоманов П.А. (2024) Методика аннотирования корпуса устной речи учителей. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 2, сс. 251–285. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17878>
59. Родин О.Ф. (2021) Содержание и структура современного урока иностранного языка. *Проблемы современного педагогического образования*, № 70-3, сс. 130–134.
60. Рузметова М.А. (2022) Модели планирования в языковом образовании. *Экономика и социум*, т. 2, № 1 (92), сс. 619–622.
61. Румбешта Е.А., Данильсон Т.С. (2009) Модульно-деятельностный подход в обучении физике. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, № 7 (85), сс. 35–38.
62. Сергоманов П.А., Мальцев М.А., Бысик Н.В., Бекетов В.Ю., Байбурин Р.Ф. (2023) Социология урока: дискурсивная организация результативных учительских практик. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 191–218. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>
63. Скаткин М.Н. (1971) *Совершенствование процесса обучения*. М.: Педагогика.
64. Соколова Л.Н. (2008) Нестандартный урок в старших классах: сущность, признаки, типология, функции. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология*, № 11, сс. 109–112.
65. Сорокин П.С., Редько Т.Д. (2024) Современные исследования агентности в сфере образования: систематизация ключевых понятий и разработок. *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*, № 1, сс. 236–264. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>
66. Темербаева Л.А. (2008) Структура исследовательских уроков изучения свойств вещества (уроки химии в 9-м классе). *Образование в современной школе*, № 6, сс. 47–49.
67. Токарева И.А. (2019) Системно-деятельностный подход как средство реализации современных целей образования. *Проблемы педагогики*, № 6 (45), сс. 55–58.
68. Усольцев А.П., Антипова Е.П. (2017) О конструктах уроков по ФГОС. *Образование и наука*, т. 19, № 5, сс. 55–71. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-55-71>
69. Федотова Н.А. (2009) Исследовательская деятельность учащихся в области лингвистики: разработка урока. *Исследователь/Researcher*, № 3–4, сс. 232–236.
70. Фролова Л.С. (2008) Нетрадиционные формы уроков литературы в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова: новые возможности организации учебного диалога. *Взаимодействие вуза и школы в преподавании отечественной литературы: материалы II межрегиональной научно-практической конференции (Ярославль, 2008, 12–13 февраля)* Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, сс. 118–124.

71. Ханин В.А., Суворова С.Л. (2022) Методико-технологические аспекты проектирования современного урока иностранного языка. *Педагогическая перспектива*, № 2 (6), сс. 3–9. [https://doi.org/10.55523/27822559\\_2022\\_2\(6\)\\_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_3)
72. Харунжев А.А., Харунжева Е.В. (2003) Интегрированный урок как один из способов формирования информационной культуры. *Интеграция образования*, № 3, сс. 84–89.
73. Хаймович Л.В. (2009) Косвенные высказывания в структуре урока и их интерпретация. *Сибирский педагогический журнал*, № 3, сс. 124–132.
74. Чернышева Н.М. (2015) Тип современного урока в контексте технологий деятельностиного типа. *Современные проблемы развития образования и воспитания молодежи: сборник материалов 10-й международной научно-практической конференции (Махачкала, 2015, 20 декабря)*. Махачкала: Апробация, сс. 65–66.
75. Швецова Р.Ф. (2018) Построение современного урока математики в начальной школе. *Проблемы современного педагогического образования*, № 59-4, сс. 372–374.
76. Щеголева Г.С. (2010) Создание конспекта урока русского языка: текстоориентированный подход. *Начальная школа*, № 1, сс. 102–106.
77. Эксузян Г.Г. (2010) Современный урок иностранного языка. *Образование в современной школе*, № 3, сс. 18–24.
78. Якушина Е.В. (2012) Учитель готовится к уроку: что изменили новые стандарты. *Народное образование*, № 7, сс. 177–180.
79. Carnoy M., Ngware M., Oketch M. (2015) The Role of Classroom Resources and National Educational Context in Student Learning Gains: Comparing Botswana, Kenya, and South Africa. *Comparative Education Review*, vol. 59, no 2, pp. 199–233. <https://doi.org/10.1086/680173>
80. Wen X., Elicker J.G., McMullen M.B. (2011) Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent with Observed Classroom Practices? *Early Education & Development*, vol. 22, no 6, pp. 945–969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>

## References

- Abasov Z.A. (2004) Non-Traditional Lessons as a Pedagogical Innovation. *Innovation in Education*, no 3, pp. 118–130.
- Aref'eva S.A., Aref'eva O.V. (2019) Technological Card of the Russian Language Lesson. *Vestnik of the Mari State University*, vol. 13, no 3, pp. 307–312 (In Russian). <https://doi.org/10.30914/2072-6783-2019-13-3-307-312>
- Batyushkina T.Ju., Mestnikova N.A. (2016) Approaches of a Modern Lesson (Class) for the Formation of General Competencies. *Economy and Society*, no 5 (24), pp. 72–76 (In Russian).
- Bekker L.G. (2020) Didactic Basics of Designing Lessons in the Russian Language in Secondary School. *Vestnik Khakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*, no 4, pp. 84–93 (In Russian).
- Belyakova E.G. (2009) Designing a Meaning-Oriented Lesson in a General Education School. *The Education and Science Journal*, no 3, pp. 107–117 (In Russian).
- Bershadskiy M.E. (2011) Introduction to Cognitive Learning Technology]. *Journal of School Technology*, no 4, pp. 34–40 (In Russian).
- Bolkhovskaya E.V. (2016) Modern Approaches to the Lesson. *Proceeding of the IX International Scientific Conference "Current Issues of Modern Pedagogy" (Samara, 2016, 20–23 September)*, Samara: ASGARD, pp. 32–34 (In Russian).
- Borisova I.M., Kritinina E.A. (2018) System-Performance Approach in Teaching Literature (on the Material of A. Usachev Tale "Bova-Korolevich"). *Vestnik of Orenburg State University*, no 5 (217), pp. 15–20 (In Russian). <https://doi.org/10.25198/1814-6457-217-15>

- Bovkunovich E.V. (2009) Modeling a Modern Lesson Using Modern Information and Communication Technologies. *Municipal Education: Innovation and Experiment*, no 4, pp. 58–60 (In Russian).
- Bysik N.V., Evtyukhova V.S., Pinskaya M.A. (eds) (2017) *I Am an Effective Teacher: How to Motivate to Study and Increase the Success of "Weak" Students*. Moscow: Universitetskaya kniga (In Russian).
- Carnoy M., Larina G.S., Markina V.M. (2019) *(Un)usual Schools: Diversity and Inequality*. Moscow: HSE (In Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-1983-7>
- Carnoy M., Ngware M., Oketch M. (2015) The Role of Classroom Resources and National Educational Context in Student Learning Gains: Comparing Botswana, Kenya, and South Africa. *Comparative Education Review*, vol. 59, no 2, pp. 199–233. <https://doi.org/10.1086/680173>
- Chernysheva N.M. (2015) The Type of Modern Lesson in the Context of Activity-Based Technologies. Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference "Modern Problems of Development of Education and Upbringing of Youth" (*Makhachkala, 2016, December 20*). Makhachkala: Aprobatsiya, pp. 65–66 (In Russian).
- Emelina A.V. (2007) Differentiated and Individual Approaches as the Main Component of the Methodological Base of a Modern Lesson. *Nachal'naya shkola*, no 6, pp. 89–93 (In Russian).
- Exuzyan G.G. (2010) Modern Foreign Language Lesson. *Obrazovanie v sovremennoy shkole*, no 3, pp. 18–24 (In Russian).
- Fedotova N.A. (2009) Research Activities of Students in the Field of Linguistics: Lesson Development. *Issledovatel' / Researcher*, no 3–4, pp. 232–236 (In Russian).
- Frolova L.S. (2008) Non-Traditional Forms of Literature Lessons in the System of Developmental Education Created by D.B. Elkonin — V.V. Davydov: New Opportunities for Organizing Educational Dialogue. Proceedings of the II Interregional Scientific and Practical Conference "Interaction between University and School in Teaching Domestic Literature" (*Yaroslavl, 2008, February 12–13*), Yaroslavl: Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, pp. 118–124 (In Russian).
- Gapontsev V.L., Fjodorov V.A., Gapontseva M.G. (2010) The Analysis of Structure of Types in the Theory of the Education Maintenance of V.S. Lednev. Part 1. A Role of Principles of "Double Occurrence" and "Functional Completeness" in the Theory of Education Maintenance. *Agricultural Engineering (Moscow)*, no 3, pp. 15–19 (In Russian).
- Gorbitsh O.I. (2006) At Lessons of Russian in Secondary School. *St. Tikhon's University Review. Series IV: Pedagogy. Psychology*, no 3, pp. 136–146 (In Russian).
- Gudkova M.N. (2013) Technology of the Performance Method of Teaching in Lessons of Introducing New Knowledge. *Koncept*, no 1, pp. 131–134 (In Russian).
- Guzenko I.G. (2003) Experience of a Lipetsk School: Commented Learning, Lesson Score, Combined Lesson with Inspiring Beginning and Dynamic Continuation in Modern Education. *Gaudeamus*, no 3, pp. 142–154 (In Russian).
- Ibragimov G.I. (2008) Development of a Lesson in the Conditions of Modular Learning. *Innovation in Education*, no 5, pp. 21–30 (In Russian).
- Ivanova G.M., Fertova A.I. (1997) Test Lessons in General Biology: A Non-Traditional Approach to Organization and Conduct. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no 2, pp. 57–60 (In Russian).
- Ivanova T.A. (2005) Setting Goals for a Modern Mathematics Lesson. *Mathematical bulletin of Vyatka State University*, no 7, pp. 214–224 (In Russian).
- Ivanovskaya O.G. (2015) The Semantic Resonance at Pupils on the Speech of a Teacher as the Text of Culture. *Education in Nizhny Novgorod*, no 1, pp. 126–130 (In Russian).
- Izbassarova R.Sh. (2012) How to Maximize the Impact of a Modern Lesson at School. *Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya / Pedagogy and Psychology of Education*, no 3, pp. 20–24 (In Russian).

- Khanin V.A., Suvorova S.L. (2022) Methodological and Technological Aspects of Designing a Modern Foreign Language Lesson. *Pedagogical Perspective*, no 2 (6), pp. 3–9 (In Russian). [https://doi.org/10.55523/27822559\\_2022\\_2\(6\)\\_3](https://doi.org/10.55523/27822559_2022_2(6)_3)
- Kharunzhev A.A., Kharunzheva E.V. (2003) Integrated Lesson as One of the Ways to Form an Information Culture. *Integration of Education*, no 3, pp. 84–89 (In Russian).
- Khaymovich L.V. (2009) Indirect Utterances in the Lesson Structure and Their Interpretation. *Siberian Pedagogical Journal*, no 4, pp. 124–132 (In Russian).
- Koblov F.Ch. (2018) On the Structure of the Lesson and Its Requirements. *Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal "Vestnik nauki"*, vol. 1, no 8 (8), pp. 35–38 (In Russian).
- Korol' A.D. (2013a) How to Prepare and Conduct a Dialogue Lesson. *Journal of School Technology*, no 2, pp. 83–95 (In Russian).
- Korol' A.D. (2013b) How to Prepare and Conduct a Dialogue Lesson. *Journal of School Technology*, no 3, pp. 111–121 (In Russian).
- Korovnikova L.A. (2013) "First rules" for a Teacher in Organizing the Educational Process within the Implementation of the Federal State Educational Standards (from the Experience of School no 41). *Municipal Education: Innovation and Experiment*, no 6, pp. 9–14 (In Russian).
- Kubrushko P.F., Sozinov S.V. (2006) Features of Organizing the Educational Process in Conditions of Distance Learning Based on Network Technology. *The Education and Science Journal*, no 1, pp. 67–72 (In Russian).
- Kul'nevich S.V., Lakotsenina T.P. (2005) *Modern Lesson. Part II: Scientific-Practical Guide for Teachers, Methodologists, Educational Institution Managers, Students of Pedagogical Educational Institutions and Institute of Advanced Training*. Rostov-na-Donu: Uchitel' (In Russian).
- Kul'nevich S.V., Lakotsenina T.P. (2003) *Analysis of a Modern Lesson*. Rostov-na-Donu: Uchitel' (In Russian).
- Kuvshinova E.N. (2017) Training Future Teachers of Computer Science for Working out Technological Cards of Lessons in the Conditions of Realization of the Federal State Educational Standard for General Education. *RUDN Journal of Informatization in Education*, vol. 14, no 1, pp. 24–33 (In Russian). <https://doi.org/10.22363/2312-8631-2017-14-1-24-33>
- Kuzovlev V.P. (2014) How to Teach Today So as Not to Be Ashamed Tomorrow. *Education. Foreign Languages* (In Russian). Available at: <https://iyazyki.prosv.ru/2014/02/today-tomorrow/?ysclid=m4gt7x2y5l729l23499> (accessed 9 December 2024).
- Laptieva G.G., Ivanova N.A. (2018) Criteria of Modern Lesson Analysis and Introspection for Primary School. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, no 59-4, pp. 35–38 (In Russian).
- Levchenko I.V. (2008) Studying the Structural Elements of a Lesson in the Process of Methodological Training for Teaching Informatics. *The Academic Journal of Moscow City University, Series "Informatics and Informatization of Education"*, no 12, pp. 37–42 (In Russian).
- Levitskaya N.A. (2013) Modern Lesson Designing in the Context of Federal Second Generation Standards. *Journal of School Technology*, no 3, pp. 28–33 (In Russian).
- Logvinova I., Kopoteva G. (2015) Lesson Technological Card as a Way of Forming Universal Educational Actions. *Municipal Education: Innovation and Experiment*, no 5, pp. 12–18 (In Russian).
- Makarova D.V. (2007) Expressiveness of the Teacher's Explanatory Monologue as a Means of Emotional Interaction in Pedagogical Discourse. *Prepodavatel XXI vek*, no 2, pp. 157–162 (In Russian).
- Makarova T.G. (2010) Information Technologies in Teaching Russian Language and Literature. *Vestnik of the Mari State University*, no 5, pp. 134–136 (In Russian).
- Masharova T.V. (1997) *Pedagogical Theories, Systems, and Teaching Technologies*. Kirov: Vyatka State Pedagogical University (In Russian).

- Mashin'ian A.A., Kochergina N.V. (2015) Cognitive Technology of Knowledge Formation about Natural Science Theories. *Perspectives of Science and Education*, no 3 (15), pp. 72–81 (In Russian).
- Maslennikov I.P. (2021) Types of History Lessons to Cover the Topic “Russia’s Foreign Policy in the First Half of the 19th Century”. *Filo Ariadne*, no 2 (22), pp. 40–50 (In Russian).
- Mironov A.V. (2013) Lesson Structure as a Means of Implementing the Activity-Based Teaching Method. *Vospitanie i obuchenie*, no 6, pp. 55–60 (In Russian).
- Morgunova I.G. (2010) Features of a Technology Lesson in Primary School: Didactic Aspect. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta / The Bryansk State University Herald*, no 1, pp. 255–258 (In Russian).
- Nosova L.S. (2006) Technology of Designing a System of Lessons. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Education, Health Care, Physical Education*, no 16 (71), pp. 217–221 (In Russian).
- Osipova E.V., Navrotskaya Ju.V. (2020) Technologies for Designing Modern Lessons. *Akademiya professional'nogo obrazovaniya*, no 1 (92), pp. 35–39 (In Russian).
- Pervova G.M. (2002) Typology of Lessons in Primary Education. *Gaudeamus*, no 1, pp. 151–155 (In Russian).
- Peterson L.G. (2007) *Activity-Based Teaching Method: The Educational System “School 2000...”*. Building a Continuous Field of Education. Moscow: Uwenta.
- Peterson L.G. (2013) Didactic System of the Activity-Based Method “School 2000...” as a Mechanism for Implementing Second-Generation Standards. *Municipal Education: Innovation and Experiment*, no 5, pp. 3–9 (In Russian).
- Petunin O.V. (2015) Designing a Geography Lesson in a New Technological Form. *Tavricheskiy nauchny obozrevatel'*, no 1, pp. 63–69 (In Russian).
- Pisaruk G.V. (2008) What Is the Relevance of the Modern Russian Language Lesson? (Reflections of a Practitioner-Methodologist). *Russkiy yazyk i literatura*, no 8, pp. 44–50 (In Russian).
- Pidkasisty P.I. (2011) *Pedagogy*. Moscow: Urait (In Russian).
- Potashnik M.M. (2010) What Kind of Lesson Do You Need: Innovative or Instructive? *Journal of School Technology*, no 7, pp. 181–186 (In Russian).
- Prashkovich N.G. (2005) *Designing Non-Traditional Lessons in General Education Schools* (PhD Thesis), Penza: Penza State Pedagogical University named after V.G. Belinskiy (In Russian).
- Riekhakaynen E.I., Bratash V.S., Zubov V.I., Sergomanov P.A. (2024) The Principles of Teachers’ Speech Corpus Annotation. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 251–285 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17878>
- Rodin O.F. (2021) Content and Structure of a Modern Foreign Language Lesson. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no 70-3, pp. 130–134 (In Russian).
- Rumbeshta E.A., Danil'son T.S. (2009) Module-Activity Approach in Physics Education. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, no 7 (85), pp. 35–38 (In Russian).
- Ruzmetova M.A. (2022) Planning Models in Language Education. *Economy and Society*, vol. 2, no 1 (92), pp. 619–622 (In Russian).
- Sergomanov P.A., Maltsev M.A., Bysik N.V., Beketov V.Yu., Baiburin R.F. (2023) Sociology of the Lesson: Discourse Organization of Successful Teaching Practices. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 191–218 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>
- Shchegoleva G.S. (2010) Creating a Lesson Plan for Russian Language Lesson: Text-Oriented Approach. *Nachal'naya shkola*, no 1, pp. 102–106 (In Russian).
- Shvetsova R.F. (2018) Construction of a Modern Mathematics Lesson in Primary School. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no 59-4, pp. 372–374 (In Russian).

- Skatkin M.N. (1971) *Improving the Teaching Process*. Moscow: Pedagogika (In Russian).
- Sokolova L.N. (2008) Unconventional Lesson in Senior Classes: Essence, Features, Typology, Functions. *Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Philology, Pedagogy, Psychology*, no 11, pp. 109–112 (In Russian).
- Sorokin P.S., Redko T.D. (2024) Contemporary Research on Agency in Education: A Systematization of Key Concepts and Developments. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 1, pp. 236–264 (In Russian). <https://doi.org/10.17323/vo-2024-18131>
- Temerbaeva L.A. (2008) Structure of Research Lessons on Studying Substance Properties (Chemistry Lessons in Grade 9th). *Obrazovanie v sovremennoy shkole*, no 6, pp. 47–49 (In Russian).
- Tokareva I.A. (2019) The System-Activity Approach as a Means of Realizing Modern Educational Goals. *Problemy pedagogiki*, no 6 (45), pp. 55–58 (In Russian).
- Usol'tsev A.P., Antipova E.P. (2017) Constructing Lessons according to Federal State Educational Standards (FSES). *The Education and Science Journal*, vol. 19, no 5, pp. 55–71 (In Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-5-55-71>
- Vinogradova Ju.S. (2023) *Features of Pausing in a Teacher's Speech When Explaining Material in Russian* (Bakalavr Thesis), Saint-Petersburg: Saint Petersburg State University (In Russian).
- Vinogradova Ju.S., Prokaeva V.O., Riekhakaynen E.I. (2023) Pauses Come in Different Types: Multidimensional Classification of Pauses for Annotating Russian Oral Speech Corpora. *Russian Speech*, no 6, pp. 7–23 (In Russian). <https://doi.org/10.31857/S013161170029350-4>
- Vostrikova E.A., Ogol'tsova N.N. (2009) *Multimedia Lesson in Modern School: Integration of Pedagogical and Information Technologies*. Novokuznetsk: Institute of Advanced Training (In Russian).
- Wen X., Elicker J.G., McMullen M.B. (2011) Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent with Observed Classroom Practices? *Early Education & Development*, vol. 22, no 6, pp. 945–969. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495>
- Yakushina E.V. (2012) Teacher Prepares for the Lesson: What the New Standards Have Changed. *Journal of School Technology*, no 7, pp. 177–180 (In Russian).
- Zabrodina I.V., Kozlova N.A., Fortygina S.N., Andreeva E.V. (2018) Technology of Organization of Contemporary Schools. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta*, no 6, pp. 53–56 (In Russian).
- Zharkaya M.A. (2011) Designing a Computer Science Lesson Using Cognitive Educational Technology. *Ekspеримент i innovatsii v shkole*, no 3, pp. 45–47 (In Russian).
- Zhdanova Ju.A. (2016) Lesson Structure within the Framework of Implementing a Systemic-Performance Approach. *Proceedings of the VII International Scientific Conference "Current Tasks of Pedagogy" (Chita, 2016, 20–23 April)*, Chita: Molodoy ucheny, pp. 76–78 (In Russian).