



1. НАУКА – ПРАКТИЦІ



Надія Михайлівна Островерхова,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
лабораторії управління освітніми закладами
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

УДК 37.016: 026

ПРІОРИТЕТНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО УРОКУ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ

Рассматривается сущность системного и диалектического подходов к уроку. Системный подход состоит в декомпозиции урока на объективно существующие подсистемы (организационная, дидактическая, психологическая, воспитательная, санитарно-гигиеническая); педагогическая деятельность учителя и учебно-познавательная деятельность учащихся. Этот феномен позволяет дифференцировать наблюдение и анализ качества урока, повысить его эффективность. Значение диалектического подхода к уроку состоит в реализации материалистической теории познания, единства чувственного и рационального, функциональной зависимости между фактами, явлениями, процессами, единства теории и практики, что содействует формированию диалектического мировоззрения учащихся.

Ключевые слова: урок, система, диалектика, качество.

The article highlights the essence of systematical and dialectical approaches to the lesson. The systematical approach is decollation of lesson on objective existing subsystems (organizational, didactic, psychological, educational, health – protective); educational work of teacher and cognitive work of pupils. This phenomenon allows to differentiate observation and analysis of lesson's quality and to improve its efficiency. The meaning of dialectical approach to the lesson is realization of materialistic cognitive theory, the unity of sensual and rational, functional dependence between facts, phenomena, processes, the unity of theory and practice – all that helps to form dialectical view of pupils.

Key words: lesson, system, dialectics, quality.

На певних етапах розвитку суспільства та системи освіти як його складової в суперечках та гострій боротьбі формуються нові, прогресивні педагогічні ідеї, теорії, концепції, наукові підходи, принципи. Науковий підхід передбачає розгляд, дослідження тих чи інших явищ і процесів з позиції конкретної теорії. У широкому розумінні «теорія» – це система уявлень і понять про світ, що формується в процесі пізнавальної діяльності людини та містить сукупність абстрактних пізнавальних образів, що обслуговують практичну діяльність людини. У вузькому значенні «теорія» – це система наукових знань про будь-яку сукупність об'єктів, що дозволяє пояснити та передбачити явища конкретної предметної галузі [1].

Наукові теорії різноманітні за своїм онтологічним змістом. У гносеологічному відношенні теорії містять розвинену форму систематизації наукових знань і є способом ідеалізованого описання об'єктивної реальності та засобом пояснення її закономірностей. Наукова теорія не є єдиною формою пізнання світу. Від інших форм (абстракцій, аналогій, гіпотез тощо) вона відрізняється будовою та пізнавальною цінністю [1]. Процес формування наукової теорії реалізується в

кінцевому результаті як компроміс між логікою та досвідом через встановлення певної динамічної рівноваги. Звідси випливає, що будь-який науковий підхід має базуватися на певній науковій теорії. Наприклад, в основу системного підходу покладено теорію систем, діалектичного – закони діалектики тощо. До більш поширених наукових підходів у соціально-педагогічних дослідженнях та освітній практиці належать *системний, діалектичний, синергетичний, компетентнісний, інформаційний*. У нашому дослідженні вони розглядаються з огляду об'єктивного взаємозв'язку та доцільності використання у процесі навчання на уроці, аналізу ефективності їх реалізації.

Системний підхід як методологічна основа розвитку пізнання оточуючої дійсності передбачає розгляд об'єкта, явища, процесу як цілісної динамічної складної системи. Ідею «загальної теорії систем» започаткував австрійський учений Людвіг фон Бергланфі (1937 р.), реалізуючи її у підході до розвитку філософсько-методологічної концепції біологічного організму. Поняття та суть цілісних систем ґрунтовно розкриті у філософській, соціологічній та психолого-педагогічній літературі (В. Афанасьєв, І. Блауберг,



А. Сараєв, А. Уйомов та ін.). Так, А. Уйомов суть поняття «система» розкриває як «множину об'єктів, де реалізується визначене відношення з фіксованими якостями» і як «множину суб'єктів, які володіють визначеними якостями з фіксованими між ними відношеннями» [2]. За І. Блаубергом, система – «сукупність елементів, пов'язаних взаємодією і виступають як ціле по відношенню до оточуючого середовища» [3]. А. Сараєв вважає, що система – це «сукупність елементів, що знаходяться у відношенні один до одного, необхідному і достатньому для виконання функцій певної сукупності елементів» [4].

Як бачимо, поняття «система» визначається вченими через наявність елементів і відношень або наявність елементів і взаємодії між ними. Система вказує на структуру та функціональну спрямованість елементів. За характером зв'язки між елементами системи різні: вони можуть відображати відношення, взаємодію, побудову, функціональну спрямованість. Елементи систем, залежно від їх типу (біологічні, механічні, соціальні), теж різні та специфічні.

Педагогічні системи належать до типу соціальних, тому що їм притаманні характерні ознаки соціальної системи, а саме – наявність сукупності елементів, об'єктивно існуючих зв'язків між елементами; притаманність ознак цілісності; ієрархічна підпорядкованість елементів; зв'язок із зовнішнім середовищем; наявність мети функціонування. Елемент педагогічної системи потрібно розглядати як мінімальний компонент або максимальну межу її розчленування. Кожний елемент системи виступає у сукупності з іншими як такий, що може бути розкладений на певні компоненти певної системи. Структуру системи зумовлює сукупність і характер зв'язків між елементами, що забезпечують збереження її основних властивостей. «Цілісність системи, – підкреслює В. Афанасьєв, – не створюється людиною у процесі пізнання, а відтворюється у формі чуттєвих образів чи логічних категорій. Тому ціле існує не само собою, а є відображенням об'єктивно існуючого цілого. Пізнати ціле – означає розкрити: сутність, якісну специфіку, притаманні системні, інтегративні якості; склад, кількісну та якісну характеристику частин, компонентів, їх координацію і субординацію, головну із частин; структуру, тобто внутрішню організацію, взаємозв'язок компонентів; функції, активність, життєдіяльність, функції частин (якщо останні працюють на загальні функції); інтегративні, системні фактори, механізми, що забезпечують цілісність системи, її вдосконалення і розвиток; комунікації з зовнішнім середовищем, в тому числі зв'язок з цілим, частиною якого воно само є; історію, початок і джерело виникнення, становлення, тенденції і перспективи розвитку, перетворення в якісну нову цілісну систему» [5].

В. Кузьмін з позицій системного підходу розрізняє три типи більш загальних об'єктів природи та суспільства: 1) окремий предмет; 2) цілісна система; 3) сукупна різнооб'єктна дійсність. Такий підхід зумовлює типологічні форми пізнання, *перша* з них

передбачає розгляд окремого предмета («предметоцентризм»); *друга* – «вид», «рід», що становлять систему, в якій окремий предмет є компонентом системи («системоцентризм»); *третья* – складну дійсність, що містить множину різних систем («поліцентрична надсистемна єдність») – соціалізм, капіталізм, група суверенних держав, що розвиваються [6]. Н. Кузьміною обґрунтовано визначення поняття «педагогічна система» і розкрито критерії її оцінки [7].

В основу системного підходу до уроку та його аналізу покладено «системоцентризм», тобто ідею бачення об'єкта дослідження як цілісної складної динамічної системи. «Системний підхід – це якісно високий, ніж предметний спосіб дослідження. Це перехід від пізнання окремого до загального, від однозначного до багатозначного, від абстрактного до конкретного, від одномірного до полімірного, від лінійного до нелінійного тощо», зазначає В. Афанасьєв [5]. Системний підхід широко використовувався відомими вченими у різних галузях науки: дослідженні біосфери (В. Вернадським); галузі біології (В. Сукачовим та І. Шмальгаузенем); нейрофізіології (П. Анохіним та ін.). Поява нової галузі науки про управління – кібернетики, що пов'язана з ім'ям Н. Вінера, відкрила нові можливості використання системних методів у дослідженнях та управлінні соціально-педагогічними системами, зокрема можливості моделювання абстрактних систем. Універсальність системного підходу пояснюється тим, що «... системна якість, – як пише С. Устич, – є однією з основних рис суті об'єктів, явищ і процесів об'єктивної реальності, що визначають їхню якісну самобутність» [8].

Спостерігається активізація використання системного підходу у дослідженнях проблем різних науково-педагогічних напрямів: виховання (В. Гнатюк, А. Куракін); моделювання навчального предмета, логічної структури (М. Алексєєв, І. Левітов, О. Сохор); засвоєння знань (П. Ерднієв, В. Максименко); політехнічної освіти (П. Ставський); теорії дитячого колективу (Л. Новікова); вивчення процесу навчання як цілісного явища (А. Алексюк, С. Гончаренко, В. Загв'язинський, Ю. Мальований, В. Рубакін, А. Фурман, В. Щербань та ін.); загальнопедагогічних проблем (М. Данилов, Ф. Корольов, Ю. Бабанський); проблем управління (В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Б. Кобзар, В. Мадзігон, В. Маслов, Н. Островерхова); педагогічної творчості вчителя (В. Андрєєв, О. Виговська, І. Зязюн, С. Сисоєва та ін.).

Відомі вітчизняні вчені С. Гончаренко, Ю. Мальований у своїх працях висвітлюють з позицій системного підходу соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи, теоретичні засади гуманітаризації освіти в Україні [9]. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти досліджувалася С. Гончаренком та Н. Пастернаком. На думку авторів, новий цикл наукового пізнання передбачає: засвоєння нових теоретичних знань та підвищення використання матеріальних засобів їх застосування; пошуки та вироблення нових законів і правил; проведення експериментів; втілення



у практику діяльності розроблених науковцями нових понять та моделей; здійснення систематичних спостережень за процесом, що вимагає наукового пізнання; орієнтацію на світову практику [10].

Отже, авторами розроблено параметри системи наукового пізнання в умовах підвищення теоретичного рівня освіти. В. Бондар розкриває суть системного підходу до управління процесом навчання на основі виокремлення системи дидактико-управлінських знань та вмінь директора навчального закладу: директивно-методологічних, нормативно-законодавчих, загальнотеоретичних та методичних, організаційно-педагогічних, діагностико-прогностичних, організаційно-регулятивних, контрольних-оцінних [11].

З позицій системного підходу С. Сисоева характеризує педагогічну творчість учителя як діяльність, спрямовану на розвиток потенційних можливостей кожного учня у навчальному процесі, зокрема: виникнення суперечності, створення проблемної ситуації, наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) і суб'єктивних (знань, умінь, особистісних якостей, мотивації, творчих здібностей) умов для творчості, об'єктивна чи суб'єктивна новизна й оригінальність творчого процесу та результату; соціальна та особиста вагомість і прогресивність (педагогічна творчість учителя вносить певний вклад у розвиток суспільства й особистості); діалектична взаємообумовленість впливу на розвиток дитини і вчителя, зовнішніх чинників і внутрішнього саморуху особистості (виховання й самовиховання, розвиток і саморозвиток тощо) [12].

Теоретичною основою дослідження соціально-педагогічних умов управління загальноосвітніх навчальних закладів (Н. Островерхова, Л. Даниленко) виступає системний підхід, що дозволив вичленили дві підсистеми (зовнішню і внутрішню) та розкрити їхні сутнісні характеристики. Систему показників зовнішніх умов становлять: зміна державної політики в галузі освіти, оновлення стратегічної мети та завдань освіти і виховання; визначення пріоритетних принципів реформування системи освіти, навчання і виховання; модернізація змісту освіти та виховання; впровадження диференційованої мережі навчальних закладів; реформування управління системою освіти; вдосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів; раціональна система фінансового та матеріально-технічного забезпечення; інтеграція зусиль соціальних інститутів і громадських організацій у вирішенні проблем освіти та виховання. Систему показників внутрішніх умов становлять такі складові: постановка мети діяльності навчального закладу, раціональний комплекс пріоритетних принципів організації навчально-виховного процесу, модернізація змісту навчання і виховання, реформування управління навчальними закладами, соціально-економічний статус ЗНЗ, його правовий статус, реорганізація фінансово-господарської діяльності, специфічні функції керівника ЗНЗ та вимоги до його особистості [13].

Про системність у педагогіці К. Ушинський писав: «педагогіка – не наука, а мистецтво, – найбільше,

найскладніше з усіх мистецтв. Мистецтво виховання ґрунтується на науці. Як мистецтво, складне і широке, воно ґрунтується на безлічі обширних і складних наук...» [14]. Основою системи виховання А. Макаренка є розроблена ним теорія виховання особистості в колективі та через колектив. Він наголошував: «потрібно вміти пред'являти безкомпромісні вимоги до особистості дитини, яка має певні обов'язки перед суспільством і відповідати за власні вчинки» [15]. Він надавав особливого значення у вихованні кожної особистості засобам впливу здорового колективу та громадській думці. «Контроль громадської думки авторитетного й улюбленого шкільного колективу гартує характер учня, виховує волю, прищеплює громадсько-корисні навички особистої поведінки, гордість за навчальний заклад і за себе, як члена цієї співдружності» [15]. Сповідуючи ідею гуманного виховання громадянина своєї Батьківщини, В. Сухомлинський всебічно розглядав систему взаємодіючих впливів на особистість: дисципліну та самодисципліну, фізичну і психічну культуру підлітка, розумове виховання та становлення моральності, емоційне, естетичне і трудове виховання. Системність у вихованні дитини він вбачав також у взаємовпливі та взаємозв'язку дитини з оточуючим середовищем [16].

На основі системного підходу досліджуються проблеми виховання учнів навчального закладу сучасними вчителями. В. Гнатюк розглядає систему національного виховання учнів як раціональну сукупність взаємопов'язаних основних змістових та діяльнісних компонентів, взаємодія яких забезпечує їхню нову інтегративну якість [17]. Щодо змісту системи національного виховання учнів вона, на думку автора, передбачає формування рис громадянина, патріота, гуманіста. Складові цієї «тріади» характеризуються системою параметрів, розроблених та апробованих автором у практичній діяльності навчального закладу [17]. Л. Новікова розглядає виховну систему як таку, що містить мету і завдання, зміст і пріоритетні аспекти, методи та форми, матеріальну базу, вчителів-вихователів. Щодо виховних чинників шкільного середовища, то автор виокремлює такі: сім'я, трудові колективи дорослих, «вулиця» – неформальні колективи, предметне середовище, аудіовізуальне середовище [18].

З позицій антропоцентризму підходить до вирішення завдань освіти та виховання І. Огієнко. Систему виховання особистості він розглядає як широкий аспект впливу на неї надбань світової та національної культури [19]. Сутність системи національного виховання Г. Ващенко обґрунтовує як таку, що містить загальнолюдські та національні цінності. Він писав: «не потрібно думати, що виховний ідеал нації може бути відображений лише в педагогічних системах або у творах педагогів. Він відображається у звичаях народу, його піснях, творах письменників. Він твориться віками і за традицією переходить від старших поколінь до молодших, що його доповнюють і удосконалюють. Такий традиційний ідеал поряд з іншими народами має і народ український» [20].



Проблемою у вихованні нової генерації молоді України є національне виховання, яке з позицій сучасних наукових підходів досліджують вітчизняні вчені: І. Бех (особистісно орієнтований підхід), В. Гнатюк, П. Ігнатенко, М. Красовицький (системний підхід), П. Кононенко (ідея родинного виховання), В. Кузь, І. Мартинюк, Ю. Руденко, Б. Ступарик, М. Стельмахович, А. Фасоля (світоглядні засади національного виховання) та ін. Нині важливою проблемою є створення нової системи навчання, виховання й розвитку учнівської молоді, яка б раціонально поєднувала зміст, форми та методи впливу на формування особистості. Це особливо важливо, оскільки на сучасному етапі реформування освіти сформувалася нова парадигма навчання і виховання, що базується на засадах особистісно орієнтованого підходу, тобто визнання людської особистості цінністю, забезпечення оптимальних умов для її інтелектуального та морального розвитку. У розвиток теорії особистісно орієнтовано-го виховання вагомий доробок внесено І. Бехом [21].

Низкою вітчизняних та зарубіжних учених з системних позицій досліджуються не лише проблеми виховання учнівської молоді, а й дидактичні системи. Відомий польський дидакт В. Оконь зазначає: «під системою навчання будемо розуміти впорядкований за часом хід подій, що містить дії вчителя та учнів, спрямовані відповідними цілями і змістом, а також враховують такі умови і засоби навчання, що сприяють прояву відповідних змін в учнів» [22]. Український дидакт В. Онишук писав: «процес навчання ми розглядаємо, як складну цілісну систему, тобто упорядковану сукупність, об'єднання взаємопов'язаних і розміщених у певному порядку елементів цілісного утворення» [23].

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблем уроку та його аналізу дає підставу для висновку, що дидакти та психологи, які їх досліджували, визнають системний характер уроку, розкривають його складові та взаємозв'язки між ними. У наукових працях та освітянській практиці визнано також різні види системного підходу до педагогічних явищ і процесів: *системно-структурний, системно-функціональний, системно-діяльнісний, системно-компонентний* тощо. Так, Т. Ільїна ввела поняття «системно-структурного підходу» на основі розуміння системи як «... множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування та єдністю керування, що виступають у взаємодії зі середовищем як цілісна система» [24].

Системно-структурний підхід до соціально-педагогічних систем (об'єктів, явищ, процесів) передбачає з'ясування будови системи, основою якої є її складові та внутрішні зв'язки між ними. Його доцільно використовувати у процесі аналізу структури змісту курсу навчального предмета, окремої теми навчального матеріалу, структурування навчального матеріалу, структурних компонентів уроку в їх взаємозв'язку та взаємозумовленості. Цей підхід нами використано під час аналізу структури навчального матеріалу курсу математики середньої освіти з метою визначення

головних тем програмного матеріалу (у дослідженні та написанні кандидатської дисертації) [25].

Системно-функціональний підхід до уроку як педагогічної системи передбачає розгляд взаємопов'язаних і взаємозумовлених функцій суб'єктів навчального процесу в їх єдності та взаємодії. Його реалізація спрямована на виявлення неподільності навчання, виховання і розвитку учнів, підпорядкування їх змісту формування цілісної та всебічно розвинутої особистості. З цієї точки зору системно-функціональний підхід забезпечує реалізацію принципу єдності триєдиної функції навчання: освітньої, виховної, розвивальної. Щодо реалізації функцій суб'єктів навчально-виховного процесу (вчитель, учень), то вона базується на усвідомленні їх специфіки та гармонії взаємовідносин у спільній діяльності на уроці.

Системно-діяльнісний підхід до уроку та його аналізу передбачає встановлення наявності взаємопов'язаних та взаємозумовлених видів діяльності суб'єктів педагогічного процесу (вчителя, учнів). Наприклад, нами досліджувалась діяльність вчителя з позиції системно-діяльнісного підходу. Елементами його системи діяльності виступали основні її види: підготовка до уроку; проведення уроку; перевірка письмових робіт та учнівських зошитів; методична, виховна позакласна діяльність, як предметника; організаційно-виховна, як класного керівника; робота з батьками; ведення шкільної педагогічної документації [26]. У ракурсі дослідження проблеми аналізу уроку системно-діяльнісний підхід нами застосовано у процесі розгляду двох підсистем: 1) педагогічної діяльності вчителя; 2) навчальної діяльності учнів на уроці, що дозволяє вивчити й оцінити її специфіку, способи взаємодії, результативність кожної з них та в інтеграції.

Системно-компонентний підхід до уроку передбачає виокремлення об'єктивно існуючих компонентів основних підсистем та виявлення органічних взаємозв'язків між ними. Інтеграція змісту компонентів підсистем уроку розкриває його сутність. У нашому дослідженні цей підхід використовувався під час визначення компонентів кожного із основних аспектів уроку [27].

Розглядаючи урок як педагогічну систему, необхідно зазначити, що його структурні частини, змістові компоненти та функції у філософському розумінні – не результат довільного, механічного членування цілого, а – взаємодіючі структурні одиниці навчального процесу на уроці. Разом з тим, сутність системного підходу до уроку та його аналізу як педагогічної системи полягає у:

– декомпозиції уроку на сумативні (змістові) підсистеми (організаційну, дидактичну, психологічну, виховну та санітарно-гігієнічну); діяльнісні підсистеми (педагогічну діяльність учителя та навчальну діяльність учнів);

– встановленні між основними підсистемами уроку об'єктивно існуючих взаємозв'язків, взаємозалежності та взаємодії;



- визначенні компонентів кожного аспекту уроку, як характерних ознак їх сутності;
- окресленні оцінних параметрів компонентів основних підсистем уроку;
- можливості використання структурно-системного підходу до оцінки внутрішньої будови уроку;
- застосуванні системно-діяльнісного підходу до вивчення ефективності педагогічної діяльності вчителя та навчальної діяльності учнів на уроці, їх взаємодії;
- використанні системно-функціонального підходу до уроку з метою оцінки ефективності реалізації триєдиної функції навчання (освітньої, виховної, розвивальної).

Необхідно зазначити, що системний підхід до педагогічних процесів і явищ не потрібно розглядати як панацею, тому що він органічно взаємодіє з іншими науковими підходами, зокрема діалектичним.

Діалектичний підхід базується на засадах діалектики, що обґрунтовується як наука про більш загальні закони розвитку природи, суспільства та мислення, взаємозв'язок предметів і явищ, загальний рух, розвиток, логіку і теорію пізнання [28]. Вона є матеріалістичною, оскільки у вирішенні основних завдань філософії ґрунтується на первинності матерії, буття та вторинності свідомості. Як науці їй притаманні принципи, категорії, закони. Основними законами діалектики, що виступають теоретичними засадами соціально-педагогічних систем, є такі: єдності та боротьби протилежностей; переходу кількісних змін у якісні; заперечення; причинності тощо.

Діалектичний підхід ґрунтується на філософсько-методі дослідження природи та суспільства, за допомогою якого можна зрозуміти складний, сповнений протиріч шлях становлення об'єктивної істини, зв'язок на кожному ступені розвитку науки елементів абсолютного та відносного, усталеного та змінного, переходу від одних форм узагальнення до інших. Головною категорією матеріалістичної діалектики є суперечність як рушійна сила та джерело будь-якого розвитку. В ньому міститься ключ до інших категорій і принципів діалектичного розвитку [28]. Діалектичний та системний підходи взаємозв'язані і діють в органічній єдності. Так, В. Афанасьєв пише: «діалектика цілісних систем знаходить вираження у відношеннях цілого і частин, а також частин системи одна до одної. Очевидно, що частини і ціле єдині, взаємодіють один з одним, причому важливо, що основою цієї єдності, взаємодії є ціле» [29].

Характерні риси діалектичного розуміння зв'язків між явищами виражаються у системному підході, що полягає в об'єктивності зв'язків між явищами, їхній незалежності від свідомості, об'єктивності існування систем, зокрема матеріальних, що існують незалежно від людської свідомості; сутності зв'язків між явищами, річ завжди існує в будь-якій системі, поза системою об'єкти існувати не можуть; різноманітності типів зв'язків, що зумовлюють відповідну різноманітність типів систем, створених завдяки цим зв'язкам; розгляді зв'язку компонентів системи як

взаємозв'язку, що означає, що на одному й тому самому субстраті можуть бути побудовані принаймні дві системи, відмінні одна від одної; універсальності взаємозв'язків як детермінатора універсальності систем, тобто будь-які об'єкти можуть бути представлені як системи; рефлексивності зв'язків, що допускає зіставлення об'єкта системи з собою; відносному характері зв'язків: розуміння системи має сенс у протиставленні з корелятивним її поняттям [29].

Зазначені вище ознаки діалектико-матеріалістичного розуміння зв'язків між об'єктами системи притаманні й навчально-виховному процесу, що є складною динамічною педагогічною системою. Відношення цілого і частин набуває характеру взаємодії, основою якої є ціле. Але, підпорядковуючись цілому, частини є відносно самостійними, певною мірою вільними. Відносна самостійність частин виявляється в їх диференціації, певному розчленуванні. У контексті нашого дослідження урок – ціле, а його змістові підсистеми (організаційна, дидактична, психологічна, виховна, санітарно-гігієнічна) – відносно самостійні частини цілого. «Важливий прояв відносної самостійності частин цілого полягає в тому, що кожна з них має специфічні властивості, відмінні від властивостей цілого та інших частин. Нерідко частина виконує в цілому особливу, специфічну функцію. Частини слугують цілому, але кожна з них по-своєму, вона відповідає переважно за певні риси, властивості цілого» [29]. Наприклад, організаційний аспект уроку має на меті організувати педагогічну діяльність учителя (викладання) і навчальну діяльність учнів (учіння). Дидактичний аспект уроку також має функції – забезпечення реалізації змісту, принципів, методів і засобів навчання, форм організації навчальної діяльності учнів. Психологічний аспект уроку та його аналіз передбачає вивчення і оцінку того, якою мірою зміст навчання та дидактичні прийоми забезпечують розвиток учнів, цілісність та ефективність процесу пізнання, активізацію навчально-пізнавальної діяльності учнів.

На думку В. Загв'язинського, методологічною основою навчально-пізнавальної діяльності є філософське вчення про єдність свідомості та діяльності, об'єктивного і суб'єктивного. Відображення об'єктивно існуючих знань у свідомості людини здійснюється на основі індивідуальних, суб'єктивних, психологічних особливостей і досвіду особистості [30]. За цих умов відбувається рух учня від «незнання» до «знання»; перехід із зони актуального до зони перспективного розвитку, тобто відбуваються ті якісні зміни в освітньому, виховному і розвивальному рості особистості, які на даний момент є кінцевим продуктом процесу навчання.

Специфічну функцію має виховний аспект уроку, реалізація змісту якого (засобом дидактичного матеріалу з навчальних предметів) сприяє формуванню рис сучасної молоді людини: гуманної, комунікабельної, організованої та дисциплінованої; заповзятливої, фізично загартованої та естетично вихованої. Санітарно-гігієнічний аспект уроку містить функцію



забезпечення оптимальних умов навчання, пов'язаних і з фізичними факторами (вологістю, освітленням, температурою, ергономікою), і з моральними (стосунками, взаєморозумінням тощо).

Педагогічний процес і його діалектика є головною проблемою дослідників багатьох поколінь. Спроби обґрунтувати процес навчання на основі загальних законів розвитку людини та закономірностей пізнання робилися ще задовго до того, як виник діалектичний матеріалізм. Висловлювання з цього приводу є у Геракліта, Демокріта, Платона, Квінтіліана та інших видатних стародавніх мислителів. Однак педагогічної теорії навчання в ті часи не було. Сучасні вітчизняні та зарубіжні вчені повертаються до цієї проблеми і в період наявності сформованої науки педагогіки, поняття «педагогічний процес», «процес навчання» тощо. Діалектику педагогічного процесу М. Данилов обґрунтовує так: «Педагогічний процес є явище, що неперервно розвивається. Це внутрішньо пов'язана сукупність процесів, сутність яких полягає в тому, що соціальний досвід в багатогранності і складності перетворюється в риси, ідеали та якості людини, яка формується, її освіченість та ідейність, культура і моральний облік, здібності, звички, характер» [31]. Автор наголошує, що у педагогічному процесі об'єктивне, соціальне переходить у суб'єктивне, в індивідуально-психологічний стан людини; одні явища повторюються у незмінному вигляді, а інші характеризуються внутрішніми перетвореннями, що відбуваються.

У зв'язку з цим необхідно вивчити закономірності тих явищ, що постійно повторюються та розробити правила керівництва ними. Головне завдання полягає в тому, щоб виявити логіку закономірності зміни елементів. Щодо логіки навчального процесу, то вона зумовлюється його структурою, рівнем розвитку та життєвого досвіду учнів. Навчальний процес має дві суперечливі ознаки: цілеспрямованість і сувору послідовність, з одного боку; неперервне збудження активності та забезпечення простору для творчої діяльності колективу класу і кожного учня – з іншого.

Діалектика навчального процесу полягає у взаємодії керівництва вчителя і творчої діяльності учнів відповідно до логічної структури навчального матеріалу, рівня пізнавальних можливостей учнів, у нарощуванні ідеальних спонукань і самостійності їх мислення і поведінки [31].

Загальна концепція навчання з точки зору його діалектичної природи стала предметом дослідження В. Заг'язинського. У ній розкрито двобічний характер навчання, в якому беруть участь учитель та учень і відбуваються два взаємопов'язані процеси – викладання та учіння. Тому будь-яка теорія навчання будується з урахуванням взаємозв'язку та взаємозумовленості. Автор пише: «зрозумілим є процесуальний, динамічний характер навчання в цілому, а також викладання і учіння, як основних компонентів» [30]. Не викликає заперечень і положення про єдність освітніх і виховних цілей навчання. Оволодіння знаннями і всебічний розвиток пізнавальних та інших

особистісних якостей учнів – важливі завдання навчання, що вирішуються в органічній єдності.

Важливою є теза про вирішальну роль у навчанні активної самостійної діяльності учнів, що має бути не просто споглядальною, а відображально-перетворювальною. У зв'язку з цим викладання розглядається як керівництво пізнавальною діяльністю учнів, а не лише передача знань. Звертається увага на те, що дійсний рух навчального процесу визначається не лише вивченням матеріалу, але й темпами розвитку учнів. Ефективність просування учнів в оволодінні предметом та їх розвиток залежить від методів вивчення матеріалу. Зміст і система розміщення і методи вивчення матеріалу в навчальному процесі втілюють дві важливі сторони руху навчання: 1) оволодіння матеріалом; 2) розвиток учнів. Автор наголошує на значущості об'єктивної єдності наукового та навчального пізнання учнів. «Сутність наукового і навчального пізнання полягає перш за все в тому, що вони спрямовані на відкриття нового і вимагають напруги розумових, волевих і моральних сил, активної діяльності» [30]. Йдеться про відкриття об'єктивно та суб'єктивно нового.

У навчальному процесі виникають суперечності об'єктивного та суб'єктивного характерів, пов'язані з дією об'єктивних закономірностей навчання і ступенем їх усвідомлення та врахування в діяльності вчителя і учня. Йдеться про суперечності цілей навчання – всебічний розвиток учнів і поглиблений розвиток їхніх спеціальних інтересів та здібностей; забезпечення учнів системою наукових знань і розвиток їхніх пізнавальних сил і здібностей; суперечності сутності навчання – викладання і учіння, засвоєння знань і розвиток пізнавальних здібностей; суперечності змісту навчального матеріалу – зростаючий потік наукової інформації і обмеження навчальної програми; історичний та логічний принципи організації змісту та ін.; суперечності методів навчання – керівна роль учителя і розвиток самостійності учнів; засвоєння матеріалу та вміння практично застосувати засвоєне; суперечності організаційних форм навчання – фронтальний спосіб навчання та індивідуальне оволодіння знаннями, індивідуальний розвиток кожного учня. Таким чином, сутність навчання та його цілі зумовлюють основні суперечності процесу навчання, які вирішуються вчителем за допомогою навчально-пізнавальних завдань: питань, логічних завдань, пошукових задач, вправ [30].

Діалектика навчання має відношення до формування діалектичного мислення учнів, його структури і стратегії. У педагогіці можна виділити три напрями формування діалектичного мислення. *Перший* – пов'язаний з дослідженням рушійних сил навчально-виховного процесу та орієнтований на діалектичні суперечності. Особливістю цього напрямку є визнання суттєвої ролі у розвитку діалектичного мислення діалектичних суперечностей і безпосередньої діяльності учнів. У *другому* напрямі особлива увага надається вимогам історичного підходу до явищ і всебічному їх вивченню, розкриттю конкретної діалектики речей – педагогічному осмисленню відомого в діалектиці



методу «сходження від абстрактного до конкретно-го». У цілому цей напрям базується на можливості за-своювати конкретний образ дійсності в формах науко-вого й образного пізнання. *Третій* напрям передбачає шляхи формування в учнів категоріального апарату діалектичного мислення. Засвоєння окремих катего-рій, законів та принципів діалектики, що містяться у формуванні їхнього діалектико-матеріалістичного світогляду у процесі вивчення навчальних предметів.

Розвиток діалектичного мислення (за В. Шубин-ським) передбачає прояв трьох основних здібностей учнів: здібності оперувати діалектичними суперечнос-тями, розкривати й осмислювати їх; здібності відобра-жати конкретну діалектику речей; здібності осягати в формах категоріального апарату діалектичної логіки, за-гальний об'єктивний зв'язок і розвиток. «Таким чином, робить висновок автор, виявлені три напрями об'єк-тивно звернені до формування трьох важливих сторін цілісної структури діалектичного мислення» [32]. Щодо категоріального апарату діалектики, то потрібно зазначити, що категорія – більш масова логічна фор-ма, що створює систему діалектики. Категорії відоб-ражають загальні риси та зв'язки, сторони і власти-вості, оточуючі людину. До них належать матерія і рух, простір і час, кількість, якість і міри, множина парних категорій – причини і наслідки, можливості й дійснос-ті тощо. Категорії мають об'єктивний характер, вони взаємопов'язані, змінні, рухливі. До основних катего-рій діалектики належать: одиничне і загальне, зміст і форма, сутність і явище, причина і наслідки, необхід-ність і випадковість, можливість і дійсність.

Для розгляду педагогічних систем з позицій діалектичного підходу важливої значущості набуває знання функцій матеріалістичної діалектики. П. Алек-сеев до основних функцій відносить: ідеологічну, функцію науки, світоглядну та загально-методоло-гічну, відображувально-інформаційну, онтологічну, загально-гносеологічну, соціально-гносеологічну; до під функцій – гносеологічну, координаційну, інтегра-тивну й евристичну [33].

Центральною категорією філософії освіти є роз-виток. «У філософії під розвитком розуміють зміни, але не будь-які, а спрямовані, незворотні і закономір-ні. Хаотичні зміни об'єкта, за яких його властивості змінюються випадковим чином, не називають роз-витком. Сукупність закономірних змін призводить до виникнення нової якості, тобто, до змін складу чи структури певного об'єкта» [33]. З цієї точки зору правомірними є поняття: «розвиток системи освіти», «розвиток загальноосвітнього навчального закладу», «розвиток особистості». Еволюція системи освіти в цілому можлива за умови зміни соціально-економіч-ної формації, науково-технічного прогресу, освітніх парадигм. Базовими у розвитку особистості є фор-мування діалектико-матеріалістичного світогляду, наукового стилю мислення та логічного мислення.

Діалектичний підхід до уроку та його аналізу містить важливу складову – формування світогляду учнів засобом змісту навчальних предметів. Йдеться

про формування наукового світогляду як теоретичної системи узагальнених знань про світ і місце людини в ньому [34]. Склад наукового світогляду, його ком-поненти витікають із розуміння його як узагальненої системи поглядів, переконань та ідеалів, за допомо-гою яких людина висловлює ставлення до оточуючої природи та соціального середовища. Погляди відоб-ражають певну точку зору щодо сутності важливих явищ природи, громадського життя, людського пізнан-ня. Переконавання – більш висока ступінь усвідомлен-ня оточуючого світу, впевненість людини у вірності власних поглядів. «Науковий світогляд містить науко-ві знання, як передумову і основу його формування. У зв'язку з цим перед педагогічною наукою постає питання визначення світоглядного змісту шкільної освіти з кожного предмета, тобто, визначити змістов-ний базис навчального матеріалу, на основі якого буде здійснюватися формування світогляду» [34].

Діалектичний характер фізичних явищ, їх об'єк-тивність, причинність розкриває В. Мощанський. На прикладі викладання фізики він узагальнює теоретико-прикладні позиції у своїх науково-методичних працях і пише: «Розкрити поняття закону – означає поясни-ти, що закон виражає загальний, суттєвий, необхідний зв'язок між явищами чи властивостями об'єктів. За-кономірний зв'язок існує в явищах природи, незалеж-но від нас. Це означає, що закони природи об'єктив-ні» [35]. У процесі розкриття поняття «закон» розкри-вається необхідність зв'язку й об'єктивний його харак-тер. Розкриття причинної зумовленості явищ полягає в обґрунтуванні автором таких положень: одне явище може бути пов'язане з іншим так, що перше (причина) породжує друге (наслідок); кожне явище причинно зу-мовлене, тобто викликане іншими явищами: безпри-чинних явищ не існує; причинний зв'язок має місце не лише в явищах, в яких одне детермінує інше, але й таких, де відсутня детермінація.

Щодо причинної зумовленості фізичних явищ В. Мощанський робить висновок: «якщо два явища, що відбуваються один за одним, пов'язані між собою так, що одне породжує інше, то перше – є причиною, а друге – наслідком, а зв'язок між ними є причинно-на-слідковим. Безпричинних явищ не буває» [35]. Логіч-но та послідовно розкриваються автором інші закони діалектики відносно фізичних явищ. Наприклад, закон переходу кількісних змін в якісні; єдності та боротьби протилежностей у сфері фізичних явищ. При цьому акцентується увага на тому, що в неорганічній при-роді поняття «боротьби» розуміється як взаємопро-никнення, взаємодія протилежностей [35]. Автором розкривається роль практики у пізнанні, що зводиться до таких положень: знання про природу виникають у результаті практичної діяльності (спостережень, експерименту, виробничої діяльності); практика – дже-рело розвитку знань і критерій істини; правильність знань про природу перевіряється експериментом, ви-користанням наукових знань у виробничій діяльності; потреба практики, виробництва є рушійною силою розвитку науки, але, разом з тим, досягнення науки



перетворюють виробництво, впливаючи на нього, а наука стає безпосередньою виробничою силою [35]. З розкриттям цих положень одночасно доводиться об'єктивність знань і пізнавальність природи.

Ю. Руденко звертає увагу на формування в учнів світоглядних уявлень, понять, ідей, що здійснюється під час вивчення основ наук. Уявлення розглядається як перехідна форма від сприймання до абстрактного мислення. «Уявлення забезпечують правильне орієнтування людини у навколишньому середовищі; вони є чуттєвою опорою у процесі формування світоглядних понять, створюють основу для розв'язання теоретичних і практичних пізнавальних завдань» [36]. Щодо формування світоглядних понять автор пише: «ефективними засобами формування в учнів понять є застосування ними певного світоглядного поняття у близьких, споріднених за змістом або протилежних понять, вичленування їх специфічних ознак, створення пізнавальних ситуацій, при розв'язанні яких поняття утворюються як результат самостійної мислительної діяльності, творчого пошуку учнів» [36].

Практичну значущість мають розкриті автором етапи засвоєння учнями світоглядних ідей у процесі навчання: а) виникнення потреби вирішити певне пізнавальне завдання, науково пояснити те чи інше явище; б) сприймання і осмислення певного обсягу навчального матеріалу, змісту наукових понять, що відображають світоглядну ідею; в) становлення та прояв особистого ставлення до ідеї у процесі набуття знань; г) поглиблення, закріплення ідеї, застосування її в практичних діях; д) узагальнення ідеї, усвідомлення її як однієї із закономірностей розвитку діяльності [36].

Процес навчання – складне, внутрішньо суперечливе явище. Не дивлячись на визначальну роль у цьому процесі діяльності вчителя (викладання), учіння і його важлива складова – навчально-пізнавальна діяльність мають відносно самостійний характер. Діяльність учителя зумовлює взаємодію учнів з навчальним матеріалом і його засвоєнням. У процесі цієї взаємодії учні не лише набувають знання, але й формують стиль мислення, що визначає характер і структуру навчально-пізнавальної діяльності. Таким чином, процес навчання зумовлює навчально-пізнавальну діяльність і формує стиль мислення учнів і, навпаки, стиль мислення визначає напрям і результати навчально-пізнавальної діяльності. Співвідношення між стилем мислення і навчально-пізнавальною діяльністю учня має діалектичний характер: стиль мислення учнів зумовлює навчально-пізнавальну діяльність і нею зумовлений. «Стиль мислення – це підхід учня до навчально-пізнавальної діяльності та її результатів, спрямований на досягнення пізнавальних і практичних цілей», – пише Ю. Сенько [37].

Формування в учнів наукового світогляду та наукового стилю мислення мають глибокі внутрішні зв'язки. Матеріалістичний погляд на світ базується на уявленні про його об'єктивність та пізнавальність. Ця світоглядна установка конкретизується у методологічних принципах наукового мислення як пояснення,

збереження, відповідності, спостережливості та простоти, що за суттю відображають діалектичну концепцію єдності та різноманітності світу [37]. Синтез знань, отриманих учнями у процесі вивчення того чи іншого навчального предмета, більш узагальнено виражаються в окремій науковій картині світу (фізичній, хімічній, біологічній). «Міжпредметні зв'язки у навчанні проявляються в діалектичному характері сучасного наукового стилю мислення. Закономірності пізнавального руху, що відображають діалектичні переходи від явища до сутності і, навпаки, від фіксації зміни до пізнання причини, структури, функції, від якісних характеристик до кількісних, від встановлення закону до розкриття його проявів у різних умовах, чітко фіксуються в методологічних принципах наукового стилю мислення» [37].

Сутність уроку з позиції законів діалектики В. Онищук розкриває так: «урок не є статичною дидактичною формою, раз і назавжди заданою. Це складна система, де виявляються закони діалектики. На уроці відбувається рух від незнання до знання, від знання неповного до більш повного. Цей рух є неперервним і дискретним (переривчастим). У ньому постійно виникають суперечності, що потребують розв'язку» [23].

Отже, теоретико-прикладна значущість діалектичного підходу до уроку як складної динамічної соціально-педагогічної системи полягає у:

- розкритті у процесі навчання сутності діалектичного підходу до вивчення явищ, процесів оточуючої дійсності, законів природи та розвитку суспільства;
- формуванні в учнів наукового світогляду, озброєнні їх методами наукового пізнання, науково-пошукової діяльності у процесі вивчення основ наук;
- використанні принципу наочності навчання в ракурсі діалектико-матеріалістичної теорії пізнання, суть якої полягає у сходженні від живого споглядання до абстрактного мислення, а від нього – до практики;
- забезпеченні у процесі навчання на уроці єдності чуттєвого та раціонального, конкретного й абстрактного, емпіричного і теоретичного;
- виявленні та розкритті сутності причинно-наслідкових зв'язків у явищах, процесах, об'єктах вивчення;
- формуванні в учнів матеріалістичних поглядів на природу, впевненості у можливості її пізнання; умінні виявляти причинно-наслідкові зв'язки;
- функціональній залежності між фактами, явищами, процесами;
- умінні вчителя типізувати прогалини у навчальних досягненнях учнів за ознаками виявлення загального, окремого, одиничного;
- розкритті (на прикладі міжпредметних зв'язків) діалектичної істини, що полягає від оточуючого світу і не існують ізольовано, у конкретних науках, а перебувають у тісному взаємозв'язку;
- реалізації принципу зв'язку теорії з практикою, навчання з життям, що ґрунтується на важливих методологічних положеннях про єдність теорії та практики; зумовленості навчання соціальними процесами, що сприяє перетворенню знань учнів на переконання, намірів на вчинки.



Використані літературні джерела

1. Теоретическое и эмпирическое в современном научном познании. – М.: Наука, 1984. – 334 с.
2. Уемов А. И. Логика и методология системных исследований / А. И. Уемов. – К.: Высш. шк., 1977. – 255 с.
3. Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход в современной науке / И. В. Блауберг и др. // Проблемы методологии системного исследования. – М.: Мысль, 1970. – С. 7–48.
4. Сараев А. Д. Проблемы системности в философии и антропологии / А. Д. Сараев. – К., 1993. – 238 с.
5. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 462 с.
6. Кузьмин В. П. Принципы системности в теории и методологии К. Маркса / В. П. Кузьмин. – М.: Политиздат, 1980. – 312 с.
7. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Под ред. Н. В. Кузьминой // Методы системного педагогического исследования: Учеб. пособие. – Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – 172 с.
8. Устич С. Г. Системне дослідження суспільства / С. Г. Устич. – Львів: Світ, 1992. – 136 с.
9. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Соціально-педагогічні проблеми розбудови української школи / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Рідна школа. – 1993. – № 4. – С. 51–56.
10. Гончаренко С. У., Пастернак Н. В. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти / С. У. Гончаренко, Н. В. Пастернак // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 16–30.
11. Бондар В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект / В. И. Бондар. – К.: Рад. шк., 1987. – 156 с.
12. Сисоева С. О. Основы педагогической творчости учителя / С. О. Сисоева. – К.: ВПОЛ, 1994. – 112 с.
13. Островерхова Н. М., Даниленко Л. І. Эффективность управления загалноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко. – К.: Школяр, 1996. – 301 с.
14. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми педагогіки / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: У 2 т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 489 с.
15. Макаренко А. С. Проблемы воспитания в советской школе / А. С. Макаренко // Избранные произведения в 3 т. – К.: Рад. шк., 1984. – Т. 3. – С. 91–94.
16. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 2. – 670 с. – С. 158–416.
17. Гнатюк В. М. Управління системою національного виховання учнів загалноосвітніх навчальних закладів / В. М. Гнатюк. – К.: Сталь, 2001. – 299 с.
18. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М.: Знание, 1985. – 77 с.
19. Огієнко І. Українська культура: Коротка історія культурного життя українського народу / І. Огієнко. – К.: Довіра, 1992. – 141 с.
20. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полтав. вісн., 1994. – 191 с.
21. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібн. / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
22. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
23. Дидактика современной школы: Пособ. для учителей / Под ред. В. А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
24. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1997. – С. 66–72.
25. Островерхова Н. М. Структурний аналіз навчального матеріалу як засіб удосконалення внутрішньошкільного контролю / Н. М. Островерхова // Педагогіка: Респ. наук.-метод. зб. – К.: Рад. шк., 1981. – Вип. 20. – С. 52–60.
26. Островерхова Н. М. Системный подход к изучению деятельности учителя: Метод. реком. / Н. М. Островерхова. – К., 1980. – 37 с.
27. Островерхова Н. М. Аналіз уроку: концепції методики і технології / Н. М. Островерхова. – К.: ТОВ Фірма «ІНККОС», 2003. – 351 с.
28. Философский словарь / Под ред. М. М. Розенталя. – М.: Политиздат, 1972. – 496 с.
29. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1978. – 390 с.
30. Загвязинский В. И. Противоречия процесса обучения / В. И. Загвязинский. – Свердловск: Сред. – Урал. кн. изд-во, 1971. – 183 с.
31. Данилов М. А. Педагогический процесс и его диалектика / М. А. Данилов // Советская педагогика. – 1970. – № 7. – С. 99–108.
32. Шубинский В. С. Формирование диалектического мышления у школьников / В. С. Шубинский. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
33. Алексеев П. В. Предмет, структура и функции диалектического материализма / П. В. Алексеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 336 с.
34. Формирование научного мировоззрения учащихся / Под ред. Э. И. Монозона, Р. Правдина, Р. М. Роговой. – М.: Педагогика, 1985. – 231 с.
35. Мощанский В. Н. Формирование мировоззрения учащихся при изучении физики / В. Н. Мощанский. – М.: Просвещение, 1989. – 191 с.
36. Руденко Ю. Д. Формування в учнів науково-матеріалістичного світогляду / Ю. Д. Руденко. – К.: Рад. шк., 1977. – 126 с.
37. Сенько Ю. В. Формирование научного стиля мышления учащихся / Ю. В. Сенько. – М.: Знание, 1986. – 80 с.

Продовження у наступному номері журналу