



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

УДК 37.016: 026

УРОК ЯК СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА

В содержании статьи прослеживается генезис урока как формы организации группового обучения учащихся, которая предусматривала одинаковое содержание изучаемого материала для всех, регламентацию времени на его изучение. Содержание, формы и методы обучения, требования к качеству образования и его социализации как фактора повышения культуры населения со временем закономерно усложнялись. В понятие «урок» стали проникать элементы сущности «социально-педагогической» системы, что и послужило толчком «рождения» новой дефиниции «урока» как социально-педагогической системы, которая синергирует его содержательные и деятельностные subsystemы.

Ключевые слова: урок, форма, система, subsystem, модель.

In this article we can trace the genesis of lesson as a form of organizing the group teaching of pupils which stipulates the same content of studied material for all pupils, scheduling the time for its studying. In course of time the contents, forms and methods of teaching, demands to the quality of education and its socialization as a factor of increasing the culture of population have been complicated. The concept «lesson» was changed due to penetration the elements of the «social and pedagogical» system essence which caused the «creation» of new «lesson» definition as a social and pedagogical system, which synergizes its substantial and pragmatist subsystems.

Key words: lesson, form, system, subsystem, model.

На початку XVII ст. в окремих навчальних закладах України почали формуватися постійні вікові групи учнів, у яких організація навчання регламентувалася певними правилами. Чеський педагог Я. А. Коменський узагальнив ці прогресивні форми організації навчальних занять і вперше в історії педагогіки науково обґрунтував (на протипагу індивідуальній) вищу форму групового навчання – класно-урочну систему. Учений розглядав урок як форму організації навчання, що детермінована сталістю групи учнів, обмежена часом і конкретним змістом навчального матеріалу для всіх.

Основні ознаки уроку в удосконалених варіантах збереглися й нині. Численні визначення поняття «урок» вітчизняними та зарубіжними вчителями минулого та сучасності не вплинули на сутність його першооснови. Так, у педагогіці (за ред. М. Д. Ярмаченка) урок визначається як основна форма навчання у загальноосвітньому навчальному закладі, що характеризується такими основними ознаками:

- а) учитель працює з постійним складом учнів – класом;
- б) точна регламентація змісту матеріалу і навчального часу;
- в) уроки проводяться за сталим розкладом при обов'язковому відвідуванні всіх учнів;

г) учні вивчають на уроці один і той же програмований матеріал;

д) діяльністю на уроці керує вчитель [1].

М. М. Фіцула тлумачить поняття «урок» як форму організації навчання, за якої заняття проводить учитель з групою учнів постійного складу, одного віку й рівня підготовки впродовж певного часу і відповідно до розкладу навчальних занять [2]. Учений виділяє наступні особливості уроку (посилаючись на Г. І. Щукіну):

- урок є завершеною та обмеженою в часі частиною навчального процесу, під час якого розв'язуються певні навчально-виховні завдання;
- кожен урок міститься у розкладі навчальних занять і регламентується часом та обсягом навчального матеріалу;
- на відміну від інших форм організації навчання урок є постійною формою, що забезпечує систематичне засвоєння учнями знань, умінь та навичок;
- відвідування уроків є обов'язковим для всіх учнів, тому що вони вивчають систему знань, поділену поурочно за певною логікою;
- урок є гнучкою формою організації навчання, що дає змогу використовувати різні методи, організувати фронтальну, групову та індивідуальну навчальну діяльність учнів;



- спільна діяльність учителя та учнів на уроці, а також спілкування великої сталої групи учнів (класу) створює можливості для згуртування колективу дітей;
- урок сприяє формуванню навчальних якостей особистості (активності, самостійності, інтересу до знань), а також розумовому розвитку учнів [2].

Необхідно звернути увагу, що серед особливостей уроку окреслені дві важливі: а) урок – частина навчального процесу; б) на уроці відбувається спільна діяльність вчителя та учнів (у підсистемах: «вчитель–учні», «учень–учні»). Принципово не змінюючи суті поняття «урок», І. Ф. Харламов розглядає його як колективну форму організації навчання, якій притаманні постійний склад учнів, визначені часові межі занять, встановлений розклад і організація навчальної діяльності над одним і тим самим матеріалом [3]. У навчальному посібнику з педагогіки (за ред. Ю. К. Бабанського) подано розгорнуте визначення уроку, схоже на його характеристику: «Урок як форма організації навчання забезпечує активну і планомірну навчально-пізнавальну діяльність групи учнів певного віку, складу і рівня підготовки (класу), спрямовану на розв'язання поставлених навчально-виховних завдань...» [4]. Автор (за Н. А. Сорокіним) розкриває дидактичні, виховні та організаційні вимоги до уроку. Автор навчального посібника з педагогіки С. П. Баранов, Л. Р. Болотіна, В. О. Сластьонін зазначають: «Навчання здійснюється в певних організаційних формах, під якими розуміється урок, екскурсія, практичні та лабораторні заняття, лекція, семінар, виробнича і педагогічна практика, домашня робота тощо» [5]. Як бачимо, автори не вдаються до розкриття дефініції «урок», долучили його до інших форм організації навчання, що об'єктивно мають ознаки традиційного уроку. Разом із тим, учені приділяють увагу розкриттю вимог до уроку, а саме: урок передбачає реалізацію в комплексі освітньої, розвивальної та виховної функцій навчання; за формою проведення має сувору систему побудови; відповідає принципам навчання; зміст відповідає навчальній програмі та є ланкою в системі інших уроків; при його підготовці та проведенні враховуються сучасні психолого-педагогічні та методичні підходи до навчання і виховання [5]. Неважко помітити, що у цих вимогах частково реалізований системно-функціональний підхід до навчального процесу, що відбувається на уроці: триєдина функція навчання і розгляд уроку у взаємозв'язку з іншими уроками, логічно пов'язаними з даним, окремо взятим.

Вітчизняний педагог В. О. Онишук, розглядаючи урок як форму організації навчально-виховного процесу, розкриває загальні вимоги до нього з чіткою орієнтацією на кінцевий результат (продукт процесу діяльності). За його переконанням, урок має:

- 1) надавати учням можливість освоювати знаннями;
- 2) формувати в учнів міцні навички та уміння;
- 3) підвищувати виховний ефект навчання;
- 4) здійснювати всебічний розвиток учнів, їхніх загальних і специфічних здібностей;

5) формувати в учнів самостійність, творчу активність та ініціативність;

6) формувати в учнів уміння здобувати самостійно знання, працювати з книгою та іншою дидактичною інформацією;

7) формувати в учнів позитивні мотиви навчальної діяльності, пізнавальний інтерес;

8) виховувати в учнів працелюбство, бажання добре навчатися, бути корисними суспільству, повагу до людей праці [6].

У 80-х рр. ХХ ст. особливу увагу вчені звертають на наукове обґрунтування уроку, як форми організації навчання з системних позицій. Одним із них є М. І. Махмутов, який визначає урок як: цілісну систему, основну форму організації вчителем навчання, виховання і розвитку учнів (об'єднаних в колективі класу), що забезпечує реалізацію в єдиному процесі змісту, засобів, форм і методів навчання [7]. Автор наголошує: «Цілком зрозуміло, що для вдосконалення навчального процесу необхідно не лише уточнити визначення поняття «урок», але й розглянути його, як цілісну систему. При цьому необхідно керуватися тим, що в філософії частина від цілого не розглядається без урахування внутрішньої будови цілого, закономірностей його утворення і розвитку» [7].

Для розгляду уроку, як цілісної системи важливого значення набуває, вважає І. Я. Лернер, співвідношення таких понять як: «процес навчання», «навчальний процес», «хід навчання». Процес навчання не залежить від методичного почерку вчителя, загальної атмосфери у навчальному закладі. На відміну від нього, навчальний процес відображає варіант руху ходу навчання в певних умовах. Навчальний процес перебуває у прямій залежності від методики навчання та майстерності вчителя. Він «дозволяє дати узагальнену характеристику того, як процес навчання розгортається в часі в певному навчальному закладі або його клітинці (клас, група, курс)» [8,10]. Хід навчання автор тлумачить, як конкретний рух навчання у певного вчителя в конкретний момент. Ці три поняття відображають загальне, окреме та одиничне в явищі «навчання».

Питання про системний підхід до педагогічних досліджень, в основі якого фігурує поняття «система», вперше поставили Ф. Ф. Корольов [9] і Е. Г. Юдін [10]. В. Г. Афанасьєв визначає систему «...як сукупність компонентів, взаємодія яких породжує нові (інтегративні, системні) якості, не притаманні їй твірним» [11]. Спроби дослідити урок за допомогою системного аналізу відкрили емпіричну картину уроку як системи, але достатнього теоретичного обґрунтування вона не отримала. Йдеться, поперше, про визначення компонентів уроку, по-друге – про його структуру.

Відомо, що важливу роль у визначенні специфіки того чи іншого цілого (його особливостей, властивостей) відіграє структура, тобто, внутрішня організація цілісної системи, що є специфічним способом взаємозв'язку, взаємодії її твірних. Із цих позицій



урок необхідно розглядати як форму організації навчального процесу, компоненти якого залишаються в його складі. Це зміст навчального матеріалу, методи навчання, засоби і форми навчання. Але навіть такий розширений склад уроку і механічний зв'язок його компонентів свідчать про наявність сумативної системи. Завдання полягає в тому, щоб трансформувати сумативну систему уроку в урок, як цілісну систему, тобто, перетворити сукупність названих вище компонентів у нову сукупність. З цього приводу М. І. Махмутов висловився так: «у результаті появи такої структури новою інтегративною якістю уроку виступають його функції, що перетворюють структуру навчально-пізнавальної діяльності учня і формують його ставлення, тип розумової діяльності і світогляд» [7].

Із системних позицій урок досліджувався Г. Д. Кириловою, яка вважає, що глибоке розуміння уроку можливе у випадку, якщо розглядати його як систему. Автор своїми дослідженнями посилює позицію розкриття системності уроку: «Розв'язання питання про структуру стає є лакмусовим папірцем, що виявляє як досягнення, так і слабкі місця в загальній теорії уроку, основні тенденції його перебудови. І це зрозуміло, тому що у структурній будові уроку досягається єдність форми і сутності діяльності, що виконується» [12]. Однак зміст поняття «структура уроку» в традиційній дидактиці тлумачиться спрощено. Включно до 60-х рр. ХХ ст. більш поширеним був комбінований урок з емпірично визначеною структурою: опитування учнів, пояснення нового матеріалу, закріплення, домашнє завдання. У цей період відчутними стали боротьба з шаблонністю застосування однієї й тієї ж структури уроку, а також пошуки шляхів активізації навчального процесу, нових концепцій навчання. У результаті було сформовано два напрями організації навчальної діяльності учнів, що вплинули на побудову уроку.

Перший напрям знайшов відображення у поелементному засвоєнні навчального матеріалу та виникненні поетапного уроку, а *другий* напрям призвів до побудови синтетичного уроку. Характерним для поелементного засвоєння знань учнів є: пояснення вчителя, самостійна діяльність учнів, систематичний зворотний зв'язок, побудова роботи з урахуванням досягнутого. Синтетичному уроку притаманні синтез повторення і контролю раніше вивченого матеріалу з вивченням нового.

Аналізуючи структуру традиційного комбінованого уроку, дослідники зауважують, що:

- жоден із елементів його структури, забезпечуючи засвоєння знань, не гарантує розвиток учнів;
- традиційна структура уроку базується на меті передачі готових висновків науки без врахування закономірностей пізнавальної (розумової) діяльності учнів;
- у системі цілей домінує цільова установка вчителя, спрямована на власну діяльність (пояснити, розкрити, довести тощо), що не передбачає активну діяльність учнів;
- традиційна структура «відводить» того, хто аналізує урок, від діяльності учнів (оцінюється

результат учіння, а процес залишається за межами поля зору) [8].

З одного боку, аналіз стану розвитку теоретико-прикладного аспекту уроку свідчить про прагнення вчителів-практиків до методичної творчості, пошуку більш ефективних варіантів його побудови (Ш. М. Амонашвілі, Є. М. Ільїн, С. М. Лисенкова, В. Ф. Шаталов, С. Д. Шевченко та ін.). З іншого боку, у дидактиці спостерігається стійка тенденція відходу від традиційної структури уроку до побудови нової, що базується на врахуванні зовнішніх і внутрішніх чинників навчального процесу.

Важливою проблемою вчених-педагогів 80-х рр. ХХ ст. було визначення і наукове обґрунтування компонентів уроку. Так І. Я. Лернер відносить до основних компонентів процесу навчання зміст навчального матеріалу, вчителя та учнів [8].

М. Н. Скаткін до засобів розв'язання педагогічних задач відносить:

- а) зміст навчального матеріалу;
- б) методи його вивчення, методи управління і контролю навчальної діяльності учнів;
- в) технічні засоби, навчальні засоби, навчальні посібники, дидактичний матеріал для самостійної роботи учнів;
- г) форми організації навчальної діяльності учнів;
- д) особистість учителя [13].

Разом з тим, частинами уроку учений називає кроки, що зумовлюють рух до мети, до засвоєння знань, розуміючи під кроками прийоми і способи діяльності вчителя та учня [13]. Посилаючись на М. Н. Скаткіна, Г. Д. Кирилова наголошує, що компоненти уроку (мета, зміст навчального матеріалу, методи і прийоми навчання, способи організації), взаємодіючи утворюють дидактичну систему. На уроці вони органічно поєднані, визначають змістову, методичну й організаційну сторони діяльності вчителя та учнів, утворюючи дві підсистеми: 1) викладання, 2) учіння [12].

Інтегруючи досягнення вчених, М. І. Махмутов зазначає: «на наш погляд, основними компонентами процесу навчання, поряд зі змістом навчального матеріалу, можна вважати діяльності викладання і учіння. Перше відображає змістовий бік процесу навчання, друге – процесуальний. Ці діяльності детерміновані принципами та методами навчання і містять засоби навчання» [7].

Інтенсивне застосування системного підходу в теорії та практиці освітньої галузі зумовило необхідність наукового обґрунтування основ педагогічних систем, введення цієї дефініції у науці. Системні дослідження в педагогіці ґрунтуються на різних аспектах теорії систем та її застосуванні. Утому числі системні дослідження базуються на загальній теорії систем, у розвиток якої вагомий внесок зроблено такими вченими як: В. Г. Афанасьєв, Л. Бергаланфі, І. В. Блауберг, Д. М. Гвішіані, Дж. Клір, В. А. Кушнір, М. Масаревич, В. М. Садовський, Б. Г. Юдін та ін. На думку В. А. Кушніра, педагогічний процес складається



з визначених компонентів, між якими існують зв'язки. При цьому залишаються відкритими питання про:

- сутність цілісності педагогічного процесу чи іншого педагогічного явища;
- характер зв'язків між складниками педагогічного процесу;
- характер взаємозв'язків між особистостями [14].

Основи теорії педагогічних систем розкриває у своїх наукових працях В. П. Безпалько. Він вважає, що в педагогіці можна чітко виділити напрями, основані на базових науках: а) філософській, б) психологічній, в) соціологічній, г) дидактичній, д) кібернетичній, є) математичній, ж) системній тощо [15]. Основною рисою концепцій філософського спрямування є спроба вивести закономірності навчання з процесу загальнолюдського пізнання. Психологічний напрям – це педагогічна психологія. Її основне завдання полягає у дослідженні процесу засвоєння учнями досвіду, можливих структур пізнавальних дій та операцій, що сприяють усвідомленню і міцному засвоєнню знань і дій учнів. Соціологічний напрям у педагогіці існує давно, визнаним лідером якого є А. С. Макаренко. «Виховання в колективі і через колектив» – головна теза цього напрямку, що має важливе значення для теорії педагогіки. Дидактичний напрям у педагогіці детермінується діяльністю вчителя на уроці. Надмірна увага до ролі вчителя у навчально-виховному процесі та його своєрідний апофеоз локалізували навчальні заклади в жорстких рамках традиційної дидактичної системи з її обмеженими можливостями розвитку та вдосконалення (М. П. Данилов, Б. П. Єсіпов, М. Н. Скаткін та ін.). Прикладним аспектом кібернетичного підходу в педагогіці є програмоване навчання. Кібернетична школа поєднується з психологічною та дидактичною, породжуючи не еклектичне, а органічне взаємопроникнення, що збагачує обидва боки аналізу педагогічних явищ. Новим напрямом наукових підходів у педагогіці є математичний: учні роблять спроби математичного моделювання педагогічного процесу для з'ясування за допомогою математичного апарату його закономірностей.

У другій половині ХХ ст. інтенсивно формується системний підхід до розробки педагогічної теорії. Змістом системного підходу є синтез основних положень перерахованих вище напрямів для створення цілісної педагогічної теорії. У системах розрізняють елементи-об'єкти та їхню взаємодію, тобто, структури і функції. «Системи, де здійснюються педагогічні процеси, називаються педагогічними системами. Отже, системно-структурний підхід до педагогіки зводиться до того, що педагогіка, як прикладна наука, вивчає педагогічні системи, їх виникнення, існування і загибель як природно-історичний процес» [16]. Педагогічна система з конкретно визначеними функціями, заданими соціальним замовленням – єдиний чинник, що зумовлює якість переходу «учень – випускник» (рис. 1).



Рис. 1. Схема педагогічної системи

Центральним елементом будь-якої педагогічної системи є особистість. Автори (Б. З. Вульф, В. Д. Іванов) підкреслюють: «особистість – це продукт життєдіяльності людини у людському суспільстві. Ті чи інші якості обмеженіше утворюють цілісну структуру особистості, чим вони тісніше пов'язані з мотивами діяльності, що використовується для формування особистості» [16]. Виховний процес (його цілі, зміст і структура) залежить від розуміння структури особистості, як основи завдань виховної діяльності. Виховна діяльність здійснюється в ході спеціально створеного і керованого педагогічного процесу. «Педагогічний процес – це діяльність колективу тих, хто навчає і тих, кого навчають, що спрямована на досягнення заданих завдань виховання» [16].

Важливою частиною педагогічного процесу є дидактичний аспект, під яким необхідно розуміти керовану зі сторони вчителя діяльність учнів, що спрямовано на оволодіння системою знань та вмінь у певній галузі. «Педагогічний процес – явище складне, що містить сукупність дій та послідовну зміну стану в ході досягнення певного результату. Як процес педагогічний, він містить взаємодію вчителя і вихованців з метою їх навчання та виховання. Педагогічний процес – це послідовні зміни усіх учасників: вихованці «рухаються» (в позитивну чи негативну сторону) у своїй вихованості та навченості, а вчитель поповнює (або втрачає) професійну компетентність; обидва учасники педагогічного процесу пов'язані як суб'єкти і об'єкти, обидва по-різному, розвивають власну соціальність» [16].

Педагогічна спрямованість – це суть процесу, що характеризується складною ієрархією поставлених перед ним цілей, досягнення яких реальне за його цілісності (це вимога до процесу і його результату). «Цілісністю педагогічного процесу передбачається вплив на: духовність, емоції, розум, волю, комплексний розвиток активності – пізнавальної, трудової, фізичної, моральної, емоційної. Тоді виховання буде навчальним (життя серед людей, уміння будувати з ними стосунки, оцінювати себе та інших), а навчання – виховним (духовний початок, бажання більше знати, відчуття прекрасного у мові слів і цифр)» [16]. У свою чергу, цілісність педагогічного процесу забезпечує цілісність його результатів (зміни у внутрішньому світі та поведінці вихованця, переконаннях і вчинках, самовідчутті та самореалізації, тобто людиноутворенні).

Сутність педагогічного процесу, як системи поглиблено вивчає І. П. Підласий. Він пише: «педагогічним процесом називається взаємодія вихователів і вихованців, що розвивається та спрямовується на



досягнення заданої мети і призводить до накресленої зміни стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Іншими словами, педагогічний процес – це процес, де соціальний досвід перетворюється в якості особистості» [17]. Цілісність педагогічного процесу, як одну із його властивостей, автор тлумачить таким чином: «педагогічний процес – це внутрішньо пов'язана сукупність багатьох процесів, сутність яких полягає в тому, що соціальний досвід перетворюється в якості людини, що формується. Цей процес містить не механічне поєднання процесів виховання, навчання, розвитку, а нове якісне новоутворення, що підкоряється особливим закономірностям. Цілісність, спільність, єдність – головні характеристики педагогічного процесу...» [17]. Автор дотримується точки зору, що навчальний процес пов'язаний з розвитком навчання у часі, просторі та означає послідовність (систему) його актів. Тому поняття «навчальний процес» стало основоположним у визначенні ним поняття «урок».

«Урок – це завершений у смислового, часовому і організаційному розумінні відрізок (етап, ланка, елемент) навчального процесу» [17]. Серед загальних вимог до уроку вчений виділяє наступні:

- використання новітніх досягнень науки, передової педагогічної практики, побудова на основі закономірностей навчально-виховного процесу;
- реалізація в оптимальному співвідношенні дидактичних принципів і правил;
- забезпечення відповідних умов для продуктивної пізнавальної діяльності учнів з урахуванням їх інтересів, нахилів і потреб;
- встановлення усвідомлених учнями міжпредметних зв'язків;
- зв'язок з раніше набутими знаннями та вміннями, опора на досягнутий рівень розвитку учнів;
- мотивація і активізація розвитку особистості;
- логічність і емоційність етапів навчально-виховної діяльності;
- ефективне використання педагогічних засобів;
- зв'язок з життям, виробничою діяльністю, особистим досвідом учнів;
- формування необхідних знань, умінь та навичок, раціональних прийомів мислення і діяльності;
- формування вміння навчатися, потреби постійно поповнювати обсяг знань;
- ретельна діагностика, прогнозування, проектування та планування кожного уроку.

Важливою є орієнтація автора на кінцевий результат уроку. «Кожний урок спрямований на досягнення триєдиної мети: 1) навчити, 2) виховати, 3) розвивати. З урахуванням цього загальні вимоги до уроку конкретизуються в дидактичних, виховних і розвивальних вимогах» [17].

За визначенням Н. Є. Мойсеюк «урок – це «відрізок» навчального процесу, що є викінченим у смислового, часовому й організаційному відношеннях. Незважаючи на незначну тривалість, уроки мають структурні компоненти, що характеризують процес навчання в цілому, зокрема: цільовий, стимуляційно-

мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулювальний та оцінно-результативний» [18]. Автор тлумачить навчальний процес як систему. При цьому вчений зазначає, що визначальними умовами навчання, як діяльності, є мета освіти і завдання (освітні, виховні, розвивальні), потреби і мотиви навчально-пізнавальної діяльності учнів, зміст матеріалу, що підлягає засвоєнню учнями. Ці умови взаємопов'язані й взаємозалежні. Цілі навчання визначають його зміст. Потреби і мотиви навчальної діяльності впливають на активність учнів, їхнє ставлення до навчальної діяльності, а також на результати навчання. Вони формуються у процесі навчання, залежать від його організації, методів, прийомів і засобів навчання, змісту навчального матеріалу. Також цілі навчання зумовлюють характер діяльності вчителя й учнів, форму, методи, засоби навчання. Результат навчання залежить від результату взаємодії всіх складових компонентів процесу [18].

Урок у системі педагогічної діяльності вчителя посідає центральне місце. Йому відводиться не менше 98 % навчального часу. «Урок є живою клітинкою навчально-виховного процесу, більш важливе і головне для учня відбувається на уроці» [19]. Ю. А. Конаржевський, який присвятив уроку і його аналізу чимало науково-методичних праць, пише: «урок – система соціальна, що може існувати завдяки взаємодії вчителя з учнями та учнів один з одним. Це – система, що може успішно функціонувати не стільки на основі передачі навчальної інформації учням від учителя, скільки на основі організації вчителем діяльності учнів щодо засвоєння цієї інформації» [19]. Урок сьогодні є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів.

Вивчення та аналіз літератури з проблеми розкриття сутності уроку дозволяє зробити висновки про те, що системний підхід до його тлумачення, численні інтерпретації цієї дефініції є поширеними і неоднозначними, про що свідчать такі дефініції:

- урок – це форма організації навчально-виховного процесу, детермінована сталим складом учнів, змістом навчального матеріалу, часом;
- урок – це «відрізок», «жива клітина» навчального процесу, завершений у смислового та організаційному планах;
- урок – цілісна система, зумовлена єдністю зовнішньої та внутрішньої структури навчального процесу;
- урок – динамічна система, функціонування якої забезпечує послідовні зміни в її учасників: а) учні рухаються (в позитивний чи негативний бік) у власній вихованості, навченості, розвитку; б) учитель поповнює (або втрачає) професійну компетентність;
- урок – складна педагогічна система, що міститься: а) на інших базових науках (філософії, психології, соціології, дидактиці, кібернетиці, математиці, теорії систем); б) різних компонентах та об'єктивних взаємозв'язках між ними, що забезпечують зовнішню та внутрішню структуру навчального процесу на уроці і його результативність;



• урок – це відрізок навчального процесу, кінцевим результатом (продуктом) якого є просування учнів вперед в їх навченості, вихованості, розвитку, а з точки зору процесуальної – реалізація освітньої, виховної і розвивальної функцій навчання.

Отже, основоположним у авторському тлумаченні сутності уроку є навчальний процес, як органічна єдність двох категорій підсистем (змістових та діяльнісних). Із позицій цього висновку та системно-диференційованого підходу до уроку, як складної соціально-педагогічної системи, нами введено в наукове застосування наступну дефініцію. *Урок – це*

соціально-педагогічна система, що інтегрує змістові підсистеми (організаційну, дидактичну, психологічну, виховну, санітарно-гігієнічну) на основі об'єктивних взаємозв'язків між ними; діяльнісні підсистеми (педагогічна діяльність учителя, навчальна діяльність учнів), взаємодія яких спрямована на реалізацію змістових підсистем уроку та досягнення його результативності – позитивних змін в освіченості, вихованості, розвитку учнів.

Тлумачення уроку, як педагогічної системи ілюструється структурно-змістовою моделлю, що подана на рисунку 2.

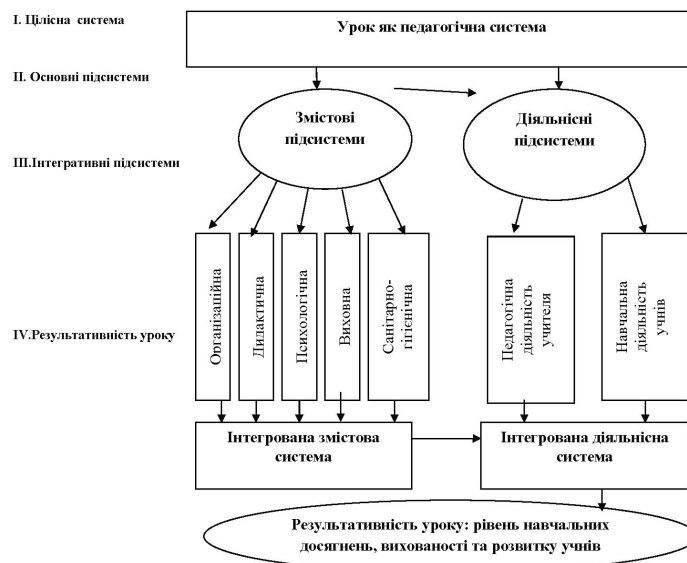


Рис. 2. Структурно-змістова модель уроку як педагогічної системи

Використані літературні джерела

1. Педагогіка / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Вища шк., 1986. – 543 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка: Посібн. / М. М. Фіцула. – К.: Академія, 2000. – 542 с.
3. Харламов І. Ф. Педагогіка / І. Ф. Харламов. – М.: Высш. шк., 1990. – 576 с.
4. Педагогіка / Под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
5. Баранов С. П., Болотина Л. Р., Сластиенин В. А. Педагогіка / С. П. Баранов и др. – М.: Просвещение, 1987. – 368 с.
6. Онишук В. А. Урок в современной школе / В. А. Онишук. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.
7. Махмутов М. И. Современный урок / М. И. Махмутов. – М.: Педагогіка, 1981. – 192 с.
8. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
9. Королев Ф. Ф. Основные направления методологических исследований в области педагогики (Материалы для обсуждения) / Ф. Ф. Королев. – М., 1969. – 45 с.
10. Юдин Е. Г. Наука и мир человека / Е. Г. Юдин. – М.: Знание, 1978. – 64 с.
11. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1978. – 390 с.

12. Кириллова Г. Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: Учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / Г. Д. Кириллова. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.

13. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения / М. Н. Скаткин. – М.: Педагогіка, 1971. – 206 с.

14. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект / В. А. Кушнір. – Кіровоград, 2001. – 348 с.

15. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем: Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

16. Вульф В. З., Иванов В. Д. Основы педагогики / В. З. Вульф, В. Д. Иванов. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 614 с.

17. Подласый И. П. Педагогіка. Новый курс: В 2 кн. Учеб. для студентов пед. вузов / И. П. Подласый. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2000. – 574 с.

18. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка / Н. Є. Мойсеюк. – К., 1999. – 348 с.

19. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М.: Центр «Пед. поиск», 2000. – 336 с.