

УДК 373.3/.5.091.32.015.3:159.923.2:1

© Рибалка В. В., 2023

orcid.org/0000-0002-8279-7468

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2023.2.288292>

### **РИБАЛКА Валентин Васильович**

*доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, головний науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України (м. Київ)*

## **ФІЛОСОФІЯ УРОКУ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОДИНИЦІ АНАЛІЗУ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ З РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ**

*У статті висвітлюється досвід вирішення у філософському, психологічному та педагогічному плані проблеми аналізу уроку як основної форми, одиниці освітнього процесу. В основу дослідження покладені ідеї І. А. Зязюна, С. У. Гончаренка, В. Ф. Моргуна про освіту і педагогічну діяльність, зокрема щодо діалектизації педагогіки, впровадження у педагогіку законів діалектики, системного, синергетичного й особистісного підходів. На уроці наочно представлена дія законів єдності і боротьби (врівноваження) протилежностей, заперечення заперечення і переходу кількісних змін у якісні. Особливо продуктивними виявилися похідні від діалектичного структурний, функціональний і рефлексивний підходи І. А. Зязюна у вивченні педагогічної майстерності як вищого прояву педагогічної діяльності вчителя. З позицій діалектики в освітньому процесі слід чіткіше виявляти, у суб'єкт-суб'єктному плані, особистість педагога як провідного суб'єкта освіти і особистість учня (учнів) як введеного(их) суб'єкту(ів) освіти. Притаманні ним педагогічна і учнівська діяльності мають бути інтегровані, узгоджені між собою всупереч численним чинникам дезінтеграції уроку, тобто через, так би мовити, технологічне втілення діалектичних законів єдності і боротьби (врівноваження) суперечностей, заперечення заперечення, переходу кількісних змін у якісні. Для реалізації вказаних законів доцільно застосовувати системний, синергетичний і особистісний підходи. Структура і функції особистості педагога і учня охарактеризовані в рамках авторської концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості. Згідно з нею, у «горизонтальному», діяльнісному вимірі структури*

особистості педагога і учня можуть бути виділені такі етапи їхньої діяльності, як: а) потребнісно-мотиваційно-смысловий; б) інформаційно-пізнавальний; в) цілеформувальний; г) операційно-результативний; д) емоційно-почуттєвий. У «вертикальній» функціональній ієрархії виділяються такі педагогічні дії, як дидактичні, діалогічні, інтелектуальні, рефлексивні та дії гуманістичного впливу, які забезпечують диференціацію та інтеграцію освітнього процесу, що доцільно позначити терміном «інтедифія», запропонованим В. Ф. Моргуном. У статті наведена докладна характеристика педагогічних дій вчителя і учнівських дій школярів і на цій основі запропонована структурно-функціонально-рефлексивна модель уроку як одиниці аналізу освітнього процесу з розвитку особистості учня, в якій концентруються суттєві характеристики освіти в цілому. На основі цієї моделі може бути побудований відповідний структурно-функціонально-рефлексивний тренінг розвитку педагогічної діяльності вчителя. Показане значення взаємозв'язку дидактичних, діалогічних, інтелектуальних, рефлексивних і гуманістичних впливових дій педагога на уроці для досягнення квантованого, дискретно-континуального, згідно з законом переходу кількісних змін у якісні, особистісного ефекту освіти, навчання і виховання учнів. Особливої уваги надається рефлексії, як родовій ознаці розвитку особистості і цивілізації та найважливішій функції педагога на уроці. В контексті особистісного підходу доцільно розглядати класно-урочну систему освіти як таку, що спрямована на опанування педагогами і учнями великої мега-теми «Особистість», послідовно представленої на кожному уроці за правилами інтедифії.

**Ключові слова:** філософія уроку, діалектика, педагог і учень, психолого-педагогічна одиниця, аналіз освітнього процесу, педагогічна та учнівська діяльність, структурно-функціонально-рефлексивна модель уроку, розвиток особистості учня.

**Постановка проблеми і завдань дослідження.** Урок як основна форма освітнього процесу має бути охарактеризований у філософському контексті, як це пропонує академік І. А. Зязюн у своїх поглядах на діалектизацію освіти і педагогіки, через закони діалектики. Актуальними в цьому плані є похідні від діалектичного системний, синергетичний і особистісний підходи. В уроці як певній одиниці аналізу освітнього процесу, концентруються принципові ознаки освіти в цілому і відображаються ключові значення таких філософських, психологічних і педагогічних понять, як простір і час,

історичний рух цивілізації, розвиток культури, науки, освіти, людини, особистості, суб'єкту і об'єкту педагогічної дії, взаємодії, діалогу, інтелекту, рефлексії, гуманістичного впливу, діяльності тощо. Постановка даної міждисциплінарної проблеми є актуальною і має передбачати вирішення наступних завдань:

1. Визначити філософську характеристику уроку як психолого-педагогічної одиниці освітнього процесу з розвитку особистості учня через закони діалектики, зокрема закони єдності і боротьби (врівноваження) протилежностей, заперечення заперечення, переходу кількісних змін у якісні, принципи і категорії психології і педагогіки.

2. Охарактеризувати методологічні підходи у психолого-педагогічному розумінні уроку, що здійснюється інтегрованими в єдиний освітній процес педагогічною та учнівською діяльностями вчителя й учня з розвитку особистості в останнього.

3. Провести структурно-функціонально-рефлексивний аналіз уроку в контексті концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості в контексті її координат або вимірів – діяльнісного, соціально-психолого-індивідуального та розвивального.

4. Обґрунтувати в даному контексті структурно-функціонально-рефлексивну модель уроку, що включає в себе взаємно узгоджені дидактичні та психолого-педагогічні дії педагога і учня, спрямовані на розвиток особистості в останнього.

5. Показати значення запропонованої структурно-функціонально-рефлексивної моделі уроку для теоретичної і практичної психології та педагогіки.

У статті розглядаються у філософському, психологічному та педагогічному планах на достатньо високому рівні узагальнення освітній процес та урок як його основна форма у загальноосвітньому закладі освіти, школі, та його головні учасники, педагоги, вчителі, і школярі, учні, без конкретизації їхнього віку, статі, класу, предмету викладання, типу уроку, що дозволяє проводити узагальнений аналіз проблеми з використанням доступних наукових категорій і понять для опису такого складного освітнього явища, як урок. Саме

завдяки цьому дане дослідження стало можливим й утворює стартову позицію для подальшої конкретизації його положень.

Основними методами дослідження є теоретичний аналіз проблеми на основі цілеспрямованого спостереження за освітніми процесами та актуалізації професійного досвіду, накопиченого автором впродовж майже п'ятидесятирічної роботи в якості теоретичного і практичного психолога і викладача психології в різних навчальних закладах української системи освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У своїй фундаментальній праці «Філософія педагогічної дії» академік І. А. Зязюн наголошує на актуальності впровадження у систему освіти законів діалектики, діалектизації педагогіки, зокрема вирішення питань урівноваження протиріч і протилежностей освіти, з чим пов'язані похідні від діалектики положення системного, синергетичного, особистісного підходів (Зязюн, 2008). Показово, що книга починається з аналізу проблем педагогічної діалектики, а завершується обґрунтуванням педагогічного діалогу як важливого діалектичного чинника розвитку особистості (Зязюн, 2008, с. 2, 7-9, 602-605). Вчений підкреслює величезну роль діалогу в уроці як процесі навчального спілкування, передачі знань від особистості вчителя до особистості учня, як специфічного між-особистісного, трансперсонального засобу трансляції знань і особистісного потенціалу цивілізації молодому поколінню.

І. А. Зязюн наголошує, що діалектичні протилежності функціонують в освіті не окремо один від одного (статика і динаміка, рівновага і нерівновага, детермінованість і стохастичність, складність і простота, перервність і неперервність, кінцеве і безкінечне і т.д.), а «в органічному переплетенні», в якому «жодна з сторін не може претендувати на статус абсолютної, але одна із протилежностей переважає і бере на себе управління. У підсумкові система змінюється у напрямку дії провідної протилежності. І цей рух набуває властивостей внутрішнього руху, або саморуху, саморозвитку...» (Зязюн, 2008, с. 11). Вказані філософські погляди мають бути спроектовані на урок з його педагогічними і психологічними характеристиками.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розглядаючи урок у діалектичному плані, слід одразу виділити в ньому такі дві протилежні, але взаємодіючі, суб'єкт-суб'єктні сторони, як вчитель і учень, між якими відбувається трансперсональна взаємодія, освітній діалог. В ньому провідну, організаційну, гуманізуючу, розвивальну роль відіграє вчитель, котрий виконує освітні функції через певні гуманістичні дидактичні, діалогічні, інтелектуальні рефлексивні, впливальні дії, діяння, формувальну, конструктивну за свою сутністю, педагогічну поведінку і діяльність, що мають метою розвиток людяності, особистості в дитині. Саме такий складний освітній процес реалізує своєю професійною діяльністю педагог і для ефективного здійснення цієї діяльності йому дійсно необхідна справжня педагогічна майстерність, щоб організувати процес успішного навчання і виховання особистості в учня. Разом з тим, діалектично, паралельно з педагогічною діяльністю вчителя здійснюється й інша, учнівська діяльність юної особистості, яка може бути по-різному розвинута й узгоджена з педагогічною. Педагогам відомо, що учнівська діяльність деяких учнів на уроці може бути спрямована у сферу інших інтересів, розходитися з педагогічною діяльністю, ставати протилежною, навіть антагоністичною до неї.

Ця учнівська діяльність, на вищому рівні свого здійснення, має бути розвинута й узгоджена з педагогічною діяльністю і тоді педагогу-майстру відповідатиме учень-підмайстер, а педагогічній майстерності – учнівська підмайстерність. Саме ці дві сторони спільного освітнього процесу мав на увазі І. А. Зязюн, коли говорив про структурний, функціональний і рефлексивний підходи у розумінні педагогічної майстерності як вияву вищого рівня виконання педагогічної діяльності (Зязюн, 2004).

В ході проведеного вченим структурно-функціонально-рефлексивного аналізу педагогічної майстерності розглядалися такі фактори інтеграції, узгодження педагогічної та учнівської діяльності, як діалог, інтелект, рефлексія і педагогічна дія, тобто діяння, вплив педагога на учня. Останній має бути гуманістичним, адже відомо з історії педагогіки, що вплив педагога на учня може бути й авторитарним, навіть каральним, згадаємо методи грубого примусу, муштри, «березову кашу», биття

лінійкою, драння вух та застосування негативних оцінок до неуспішних учнів. В сучасних умовах урок характеризується використанням педагогом більш гуманних, демократичних засобів впливу з метою олюднення, персоналізації дитини. Ці методи демонструють дію в системі освіти діалектичного закону заперечення заперечення, коли гуманістичні методи протидіють, «заперечують» в освіті авторитарні методи.

Сучасний урок набуває своїх особливих гуманістичних ознак у дидактичному, педагогічному і психологічному відношеннях. Так, академік С. У. Гончаренко вважає урок основною організаційною формою навчально-виховної роботи в школі, яка є складовою частиною класно-урочної системи навчання (Гончаренко, 1997). Урок проводиться з постійним складом учнів класу, у межах точно встановленого часу, за сталим розкладом і чітко визначеним програмою квантованим змістом навчання. Поряд з освітніми, навчальними, учитель ставить перед учнями виховні і розвивальні завдання. Сучасна педагогічна теорія і практика виділяє за основною освітньою метою такі типи уроку, як: засвоєння знань; засвоєння навичок і умінь; узагальнення й систематизації знань; контролю і корекції; комбінований урок. Готуючись до уроку, учитель визначає освітню мету й відповідний до неї тип, структуру й методу урочного заняття. В контексті такого розуміння уроку його можна визнати типовою квантовою одиницею освітнього процесу, що забезпечує певний крок у цілісному поетапному розвитку психіки учня через освіту. В нашій статті урок як одиниця аналізу освітнього процесу розуміється у тому значенні, яке надається цьому поняттю у психології, тобто як «структурне або функціональне утворення, що виступає як мінімальна, нерозкладна частина цілісної психіки і зберігає основні властивості цього цілого» (*Психологічний тлумачний словник*, 2009, с. 287).

Особливістю уроку як психолого-педагогічної одиниці освітнього процесу є його закономірне багаторазове повторення в ході послідовно розширюваного у просторі-часі навчання у школі. Так, можна нарахувати близько 500 уроків у школі в одному лише навчальному році, 5500 уроків за одинадцять років навчання школярів. До цього слід додати повторення

урочної схеми у самостійній домашній підготовці учня до школи, в його заняттях у позашкільних закладах освіти – у гуртках, музичних, художніх школах, підготовчих курсах тощо. Слід також врахувати, що заняття у закладах, з одного боку, дошкільної, а з іншого боку, спеціальної, професійно-технічної та вищої освіти також базуються значною мірою на вказаній класно-урочній схемі. В даному плані урок як типова універсальна форма освіти сам по собі набуває унікальної розвивальної, формувальної сили і, як одиниця освіти, заслуговує особливого філософського, психологічного і педагогічного розгляду. Звичайно, що урок може виступати й організаційною, дидактичною, методичною одиницею аналізу освітнього процесу, але він цікавить нас передусім як психолого-педагогічна одиниця цього процесу, спрямованого на розвиток особистості. При цьому урок впливає на психічний розвиток людини своєю структурно-функціональною конструкцією, своєрідною психолого-педагогічною конституцією, котра може бути виражена, зокрема, в її психологічній побудові, про що ми скажемо далі.

Звичайно, що педагогічні дії на уроці підпорядковуються передусім принципам *дидактики*, які визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи школи, згідно з загальними цілями виховання, програмами й закономірностями процесу навчання. Основними дидактичними принципами, як свідчить С. У. Гончаренко, є: науковість навчання, виховуючий характер навчання, свідомість і активність у навчанні, міцність засвоєння знань учнів, систематичність і послідовність навчання, доступність навчання, індивідуальний й особистісний підхід до учнів тощо (Гончаренко, 2009, с. 88). Саме ці дидактичні принципи психолого-педагогічно реалізуються діалогічними, інтелектуальними, рефлексивними та гуманістично впливальними діями вчителів на уроці, що забезпечує досягнення навчального і виховного ефекту, педагогічного результату – у вигляді послідовно зростаючого в умовах класно-урочної системи освіти досвіду, компетентності, освіченості особистості учня. При цьому і сам урок має виступати як цілісна одиниця освітнього процесу, яку інтегрують спеціальні засоби, що знімають дію дезінтеграційних чинників. Тому таке велике

значення мають в цьому плані синергетичний, системний, особистісний підходи у процесі уроку і всієї освіти.

Через це у сучасній освіті утверджується синергетичний підхід – для узгодження, інтеграції педагогічної та учнівської діяльностей в єдиний освітній процес. Академік І. А. Зязюн вважає синергетичний підхід найбільш адекватним для нинішньої освіти (Зязюн, 2008). Адже, за визначенням авторів цього підходу, Пригожина і Хакена, поняття синергетики (в перекладі з грецької означає те, що діє обопільно, узгоджено) передбачає саме обопільну, узгоджену дію по самоорганізації та становленню нових упорядкованих структур у відкритих, зокрема соціальних, освітніх системах, в напрямку від хаосу до дедалі більшої впорядкованості, на основі певних параметрів порядку, в так званих патернах, або моделях поведінки. В процесі самоорганізації системи відбувається виникнення і самопородження смислу розвитку системи, її прагнення до певної впорядкованості за допомогою так званого атрактору. Цей розвиток процесуально здійснюється через так звані критичні точки біфуркації, в яких відбувається вибір шляху розвитку за певним антропним принципом. При цьому у малих спеціалізованих соціальних групах культивується і досягається ефект синергетичного резонансу, коли при досягненні певних «ідеальних» патернів взаємодії та цілеспрямованої дії на певні «акупунктурні» зони соціальних систем відбувається вивільнення надзвичайно великої кількості творчої енергії (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 581). Про синергетичний характер навчання доцільно говорити, адже освітній процес на уроці не завжди є упорядкованим, цілісним, він іноді містить у собі елементи хаосу, якщо враховувати присутність на ньому декількох десятків учнів з не завжди передбачуваним і контрольованим проявом спонтанних, деструктивних чинників, з якими вони приходять до школи і не завжди можуть повністю позбутися їх впливу на власну учнівську поведінку і діяльність.

Важливим для синергетичної організації уроку виступає особистісний підхід, що розглядається як стратегічний в українській системі освіти, адже особистість визначається як певна психологічна система, що має свою структуру, функції та закономірності розвитку. За особистісним підходом, в центрі



філософського, психологічного і педагогічного аналізу освіти та уроку, як її одиниці, постає саме категорія особистості, як феномен культури, суб'єкт діяльності, творчості, поведінки. Культурні цінності є умовою, предметом і результатом освітнього процесу розвитку особистості. Серед цих цінностей І. А. Зязюн робить акцент передусім на духовних, таких як гармонійний розвиток особистості на засадах Істини, Добра, Краси, Творчості, Свободи – «у цілепокладанні історичних і новітніх освітніх парадигм засобами філософської любовності, з використанням психолого-педагогічних і дидактичних закономірностей» (Зязюн, 2008, с. 2).

І. А. Зязюн наводить слушне у філософсько-психологічному плані визначення особистості, сформульоване в моністичній теорії її багатовимірного розвитку В. Ф. Моргуном: «Особистість – це людина, яка активно опановує і свідомо перетворює природу, суспільство та власну індивідуальність-суб'єктивність, яка має унікальне співвідношення просторово-часових орієнтацій, потребнісно-вольових естетичних переживань, змістів, рівнів опанування й форм реалізації діяльності. Цим співвідношенням реалізується свобода особистості в її вчинках і мірі відповідальності за їхні наслідки (включаючи і підсвідомо непередбачені) перед природою, суспільством і своєю совістю» (див. Зязюн, 2008, с. 599).

Ми не можемо не згадати тут і про позитивне ставлення й підтримку академіком І. А. Зязюном наших психологічних досліджень особистості, її структури, діяльності й розвитку (Рибалка, 2009, 2023). Ці дослідження проводилися фактично під науковим керівництвом та за сприянням І. А. Зязюна в Інституті, який зараз носить його ім'я, впродовж майже тридцяти років. Так, спираючись на положення нашої концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, остання має три головні виміри або координати, що взаємопов'язані за ортогональним принципом – діяльнісний, соціально-психолого-індивідуальний та розвивальний (Рибалка, 2009). Відповідно до діяльнісного виміру структури особистості, можна стверджувати, що педагогічна та учнівська діяльності мають на уроці тотожну діяльнісну побудову, включаючи такі етапи і компоненти, як: а) потребнісно-мотиваційно-смысловий (об'єктивне значення, мотивація і

суб'єктивний сенс для педагога і учня конкретного уроку); б) інформаційно-пізнавальний (визначений програмою навчання предметний зміст уроку); в) цілеформувальний (навчальна мета як основа проблематизації уроку); г) операційно-результативний (педагогічний ефект, результат уроку) та д) емоційно-почуттєвий (почуттєво-супроводжуючий, емоційно-регулюючий, закріплюючий).

Дана сукцесивна послідовність етапів уроку утворює його певну діяльнісну «горизонталь», в якій можна виділити п'ять основних дієвих кроків, етапів педагогічної та учнівської діяльності. Ця «горизонталь» є умовною, оскільки етапи можуть дещо змінювати порядок і сферу своєї дії на уроці. Приміром, перший (а) потребнісно-мотиваційно-смысловий етап, так само як і емоційно-почуттєвий етап, можуть діяти не тільки на початку або в кінці уроку, але і впродовж усього його перебігу, дещо змінюючи своє функціональне призначення. За допомогою такої схеми з п'яти етапів долається певна обмеженість традиційної формальної тріади ЗУН, яка поступається більш психологічній, вітальній формулі навчання «мотиви і сенси – знання – уміння – навички – емоції та почуття».

Разом з тим, існує й «вертикаль» педагогічних дій, які пронизують вказану «горизонталь», так би мовити в глибину і висоту педагогічної та учнівської діяльності. Цю «вертикаль» реалізують власне дидактичні (підструктури духовності та психосоціальності в концепції структури особистості), діалогічні (підструктура спілкування), інтелектуальні (підструктура інтелекту), рефлексивні (підструктура само-свідомості) та гуманістично впливальні (підструктура спрямованості) дії. В педагогічній та учнівській діяльності на уроці відчутний також вплив підструктур психофізіології, психосоматики та психогенетики, який вчителю допомагають враховувати практичні психологи системи освіти.

Можна описати вказані «горизонтальні» та «вертикальні» дії на уроці засвоєння знань наступним чином.

Так, на першому етапі «горизонталі» уроку (а) здійснюється дидактичне, програмне визначення вчителем змісту поурочного навчання (внаслідок логічної диференціації навчального матеріалу та його інтеграції в єдине ціле, відповідно до

масштабу навчальної дисципліни та галузі науки, що вивчається); при цьому виділяється поурочний транс-персональний інформаційний квант знань (ТПК), визначається його об'єктивне значення і суб'єктивний смисл для кожного учня – в логічній послідовності попередніх і наступних етапів поурочного навчання за певною темою занять; саме вони виступають предметом подальшого «вертикального» опрацювання в ході дидактичного запуску уроку, навчального діалогу, інтелектуальної переробки змісту уроку, рефлексії та гуманістичного впливу вчителя на учня. Сумарний особистісний ефект навчання досягається за рахунок системного нарощування квантів навчання і виховання, коли, за діалектичним законом переходу кількісних змін у якісні, психологічні мікрозміни учня на одному уроці переходять у якісні особистісні зміни внаслідок його освічення в умовах послідовно діючої класно-урочної системи.

На другому етапі (б) вчителем визначається подвійний ТПК знання (попереднього та поточного уроків), що постає для учня як конкретний «одиничний» знаннєвий зміст уроку, на якому він має стати предметом контролю, оцінки засвоєння знання попереднього уроку і предметом передачі, засвоєння, пізнання нинішнього уроку. Саме вони стають змістом дидактичної організації навчання, діалогу, інтелектуальної роботи, рефлексії та гуманістичних впливів учителя на учня.

На третьому етапі (в) ТПК знання даного уроку постає як запитувальний, цільовий, задачний, проблемний предметний зміст інтелектуального опрацювання в ході передачі і засвоєння знань у вигляді дидактично визначених методів навчання умінням в ході діалогу, інтелектуалізації, рефлексії та гуманістичних впливів.

На четвертому етапі (г) ТПК знання уроку формується учнем як результативний предметний зміст засвоєння значень, смислів, знань, умінь у вигляді навичок в ході реалізації дидактично визначених методів навчання, відповідного діалогу, інтелектуальної роботи, рефлексії та гуманістичних впливів на учня з боку вчителя.

На п'ятому етапі (д) відбувається емоційно-почуттєве закріплення ТПК знання уроку шляхом загальної позитивної оцінки, діалогу, рефлексії, гуманістичного впливу (симпатія,

емпатія, позитивне емоційне санкціонування) вчителя на учня; на цьому етапі емоційно-почуттєва регуляція виконує свою акцентовано закріплюючу роль, але, як позитивна емоційно-почуттєва складова навчання, має супроводжувати усі попередні етапи уроку.

Саме ці етапи і компоненти педагогічної та учнівської діяльності реалізуються в ході цілеспрямованого освітнього процесу на уроці, внаслідок здійснення педагогічних і учнівських дій у складі їхньої спільної освітньої діяльності. Підкреслимо це: в єдиній освітній діяльності інтегруються педагогічна й учнівська діяльності, через які транслуються педагогами і сприймаються та засвоюються учнями культурні цінності цивілізації. При цьому вказані види освітньої діяльності регулюються такими базовими підструктурами особистості педагога і учня, за другим соціально-психолого-індивідуальним виміром структури особистості, як духовність, психосоціальність, спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологія, психосоматика, психогенетика (Рибалка, 2023).

Зрозуміло, що в освітній процес влітаються й інші об'єктивні й суб'єктивні, інтегруючі та дезінтегруючі чинники, адже перебіг вказаних діяльностей відчуває на собі вплив й деяких, не до кінця усвідомлюваних і контрольованих, чинників уроку, зокрема індивідуальних властивостей особистості вчителя і учня, в їх своєрідних для кожного суб'єкту освіти проявах, котрі не завжди сприяють здійсненню цілісної освітньої діяльності. Це впливає з діалектичної характеристики властивостей людини, наявності в особистості вчителя і учня, в їх діяльностях і розвитку певних протилежностей, суперечностей, які, за І. А. Зязюном, не завжди вдається повністю знімати, врівноважувати, узгоджувати на користь повноцінного гуманістичного розвитку особистості учня на уроці. Проте урок має за своєю структурно-функціонально-рефлексивною характеристикою величезні інтегральні можливості.

Адже він як центральний освітній чинник становлення особистості, людини, суспільства, цивілізації включає в себе такі провідні й тому інтегруючі діяльності, як гра, навчання, праця, профільна і професійна діяльність тощо.

Інтегруючою є і сама система уроків, завдяки якій здійснюється періодичний, циклічний, дискретно-континуальний розвивальний процес освічення юної особистості культурними цінностями в єдиному цивілізаційному просторі, в основі якої стоїть культура цивілізації, через що освіта набуває ознак культурно-історичного явища. В сукупності уроків поступово відбувається засвоєння культури новими поколіннями людства. За культурно-історичною теорією розвитку особистості Л. С. Виготського цей закономірний процес відбувається в освіті у квантованій і водночас синергетизованій урочній формі в ході філогенетично-онтогенетичного руху і саморуху від простого до складного, із минулого у майбутнє простору-часу культури.

Цей культурний рух реалізується дидактично цілісною системою уроків школи у широкому її розумінні як інституту культурного розвитку нових поколінь людства. Здобуті історично, у минулому, культурні цінності засвоюються молоддю під керівництвом дорослих у системі конкретних уроків «зараз і тепер» освіти задля здійснення успішної поведінки і діяльності особистості у майбутньому, в якому ці цінності втілюються у життя, трансформуються і розвиваються далі по діалектичній спіралі.

Зазначимо, що поурочний зміст і методи навчання програмно визначаються *дидактами*, як правило, з орієнтацією на психологічні властивості, зокрема *інтелектуальні*, «середнього» учня. Вже на цьому етапі дидактично, програмно проєктуються певні рефлексивно визначені трансперсональні інформаційні кванти поурочного знання і методи їх засвоєння. Але в системі освіти, на цьому дидактичному етапі «середня» рефлексія і гуманістичний вплив не закінчуються, оскільки вчитель має справу на уроці в класі не з «середніми», а реальними індивідуальними розбіжностями властивостей особистостей учнів. Ці розбіжності додатково рефлексивно визначаються вчителем, що сприяє накопиченню досвіду його роботи з кожним учнем. Наприклад, він фіксує цей досвід у вигляді виставлених учням оцінок і розподіляє їх на успішних і неуспішних, уважних і неуважних, обдарованих і посередніх, по-різному інтелектуально, особистісно розвинутих і т.д. Тобто вчитель приймає від дидактів естафету здійснення

«живої» рефлексії і гуманістичного впливу на учня, продовжуючи рефлексивне вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів, відпрацьовуючи індивідуально доцільні прийоми гуманістичного впливу на них, в чому йому допомагає шкільний психолог.

Маємо підкреслити, що головне місце при цьому займає поняття так званого трансперсонального інформаційного кванту знань (ТПК) й індивідуальних властивостей особистості учнів, синергетично виділених із системи сенсів, знань, умінь, навичок, емоційних регуляторів в ситуації конкретного уроку за певним навчальним предметом, та комунікаційно, інтелектуально, рефлексивно й інтенційно трансльованого педагогом учню й засвоюваного ним на уроці з конкретними дидактичними організаційними параметрами. Саме цей синергетично квантований елемент уроку виступає як змістовна основа уроку, що постає спільним, інтегральним для вчителя і учня предметом освітньої комунікації, інтелектуального опрацювання, рефлексії, гуманістичного впливу в процесі взаємопов'язаної в єдине освітнє ціле педагогічної та учнівської діяльності. Ми акцентуємо увагу саме на засобах інтеграції педагогічної і учнівської діяльності, оскільки цілісність уроку може бути дезінтегрована, в додаток до вказаних раніше, ще й такими індивідуальними розбіжностями в особистості учнів класу, як їх задатки, здібності, обдарування, таланти тощо, що розглядаються у третьому, розвивальному, вимірі нашої тривимірної, поетапно конкретизованої концепції психологічної структури особистості (Рибалка, 2023).

Розкриємо більш детально психологічну характеристику діалогу, рефлексії та гуманістичного впливу саме в інтегральному, синергетичному плані.

Синергетичну психолого-педагогічну сутність *діалогу* як процесу спілкування докладно досліджував Г. О. Балл, який виділяв в ньому такі етико-функціональні принципи або універсалії, як: принцип поваги до партнера; принцип прийняття партнера таким, яким він є з орієнтацією на його найвищі досягнення; принцип діалогічної взаємодії; принцип згоди або конкордантності щодо базових знань, норм, цінностей і цілей; принцип толерантності; принцип розширення і збагачення культурного поля особистостей; принцип повноти

або частковості отримуваних результатів і важливості навіть нульової результативності діалогу тощо (Балл, 2007, 2008).

Водночас, слід розглядати освітній діалог на уроці і в контексті функціональних особливостей, що властиві йому як цілісному процесу спілкування, таких як: афіліація, тобто потреба у спілкуванні; комунікація (обмін інформацією); перцепція (розуміння партнера зі спілкування); інтеракція (взаємодія); атракція (позитивні емоції та почуття – симпатія, емпатія, на протывагу апатії та антипатії). Діалог процесуально здійснюється партнерами дискретно-континуально, тобто почергово і неперервно, він має свої просторові і часові параметри, логічні, суб'єктно-об'єктні особливості, причиново-наслідкові умови і наслідки, а також види, такі як простий діалог, монологічний діалог, полілогічний діалог, діалог в ході дискусії, дебатів, власне діалектичний діалог, демократичний діалог між вчителем і учнем тощо. Діалог включає в себе також функції пізнання, акумуляції, оновлення інформації, інтеграції через спільний інформаційний контекст, рефлексію, гуманістичний вплив тощо. Протилежними, дезінтегруючими уроку формами спілкування є, зокрема, безадресний «монолог у повітря» вчителя і відволікаюче від предмету уроку спілкування учнів між собою.

Слід підкреслити ту обставину, що інтегруючий синергетичний діалог між партнерами неможливий без *рефлексії*, до якої, свідомо чи несвідомо, вдаються і педагог і учень. Вони з необхідністю використовують спеціальні рефлексивні дії для здійснення кращого внутрішньо особистісного та міжособистісного усвідомлення контексту навчання на уроці, самоусвідомлення предмету та процесу уроку в ході викладання вчителем і сприймання учнем навчального матеріалу, методів викладання, самих особистостей вчителя та учнів як суб'єктів уроку, зокрема, в ході їхньої рольової рефлексії.

На виняткову роль рефлексії як родової ознаки людини в її цивілізаційному становленні вказував відомий французький філософ і палеоантрополог П. Т. де Шарден, а в українській педагогічній науці – вже згадуваний вище видатний український філософ, психолог і педагог І. А. Зязюн, який запропонував структурний, функціональний і рефлексивний підходи у

розумінні педагогічної майстерності як вищого прояву педагогічної діяльності вчителя.

Про функції рефлексії найбільш точно сказав саме П. Т. де Шарден, коли стверджував, що свідомості кожної людини притаманна триєдина рефлексивна здатність: *«все частково зосереджувати навколо себе; все більше зосереджуватися в собі; шляхом цього самого понадзосередження приєднуватися до усіх інших центрів, що оточують її»* (Шарден, 1987). В контексті рефлексивних положень учення П. Т. де Шардена про феномен людини краще розуміється структура особистості З. Фрейда, в якій австрійський психоаналітик виділяв такі рівні, як Над-Я (Супер-Его) – Я (Его) – Воно (Ід), котрі можна розглядати, як рівні самосвідомості, механізми рефлексії і цивілізаційний результат їх роботи – особистість, що визнається через Я (Психологічний тлумачний словник, 2009, с. 597-598).

Рефлексія розуміється сучасними психологами як феноменальна властивість особистості, що значно підсилює її потенціал, інтенсивніше, ніж це робить «звичайний» інтелект, тому рефлексію можна називати унікальним підсилювачем інтелектуальних й інших властивостей особистості. Рефлексія як функція інтелекту і самосвідомості дещо нагадує в цьому плані спілкування і діалог, оскільки останні теж, але соціально, примножують потенціал особистості. Рефлексія і діалог, так само, як і інші підструктури особистості, але більш виразно, будуються і функціонують на основі законів розвитку вищих психічних функцій, сформульованих Л. С. Виготським у культурно-історичній теорії. Наведемо ці закони у діалектичній формі, тобто поєднуючи в одній парі понять протилежні, але взаємопов'язані, закономірні явища, ставлячи на перше місце в кожній парі, за діалектичними поглядами І. А. Зязюна, провідну протилежність. Це закони соціогенезу-індивідогенезу, опосередкування-розопосередкування, інтеріоризації-екстеріоризації, ідентифікації-індивідуалізації, зони найближчого-найвіддаленішого розвитку вищих психічних функцій дитини в діалозі з дорослим і самостійно тощо.

Закономірності рефлексії, як унікального механізму розвитку потужного потенціалу і рівня функціонування особистості, досліджували такі вчені, як В. О. Лефевр,



Г. П. Щедровицький, І. Д. Бех, І. А. Зязюн, Н. І. Пов'якель, М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова та інші спеціалісти. Вони показали виняткову роль рефлексії у розвитку особистості психологів, педагогів, фахівців різного профілю. У психолого-педагогічному, теоретичному і практичному планах рефлексія розглянута в нашій роботі (Рибалка, 2023).

Саме в ході дидактично визначеної діалогічної, інтелектуально здійснюваної рефлексії відбувається, інтегруючий педагогічну й учнівську діяльність, *гуманістичний вплив педагога на учня* на уроці. Гуманістичний вплив з боку вчителя на розвиток особистості учня є важливою стороною педагогічної дії, діяння, дієвості педагога. Проблема соціально-психологічного впливу в освіті завжди вважалася однією з ключових і вирішувалася історично різними засобами. В давнину головними виступали, як вже вказувалося вище, авторитарні види впливу, такі як примус, фізичне насилля, муштра, маніпулювання, моральне приниження, загрози, негативне санкціонування і т.п. В сучасну добу їм на зміну приходять гуманістичні та демократичні засоби впливу, приміром, приклад і наслідування (ідентифікація), зацікавлення, обґрунтоване смислове розвивальне запитання, аргументоване вимагання, логічне переконання, вправління, позитивне санкціонування, психічне зараження, навіювання, сугестопедія і т. п., що докладно вивчені у сучасній соціальній психології (Татенко, 2008). Зрозуміло, що гуманістичний вплив можливий саме на рефлексивній основі. Адже сучасна освіта здійснюється не як рефлекторний процес механічного реагування учня на вимоги вчителя, що часто відбувається на дезінтегрованому саме через це уроці, а передбачає рефлексивне усвідомлення вчителем внутрішнього світу, свого та учня, та рефлексивне розуміння учнем своїх дій на вимоги вчителя. Саме за допомогою рефлексії діалогічно передаються культурні цінності від вчителя до учня і навпаки.

В даному плані слід докладніше зупинитися на суті деяких прийомів *взаємного впливу* вчителя на учня і навпаки. Прикладом такого взаємовпливу можна назвати так званий запитувально-відповідний вплив, коли вчитель і учень можуть задавати одне одному в ході навчального діалогу такі запитання, як «Навіщо? Що? Для чого? Як? Наскільки добре?» і

т.д. І, звичайно, – відповідати на ці запитання. І в даному випадку провідну роль відіграє вчитель, навчаючи учнів мистецтву задавати запитання і давати адекватні відповіді на них, переводячи запитувально-відповідальний вплив у подальше формування цілей, завдань, проблем як урочного, так і позаурочного плану. Нагадаємо, що майже всі навчальні завдання за всіма дисциплінами ставляться у запитувальній формі. Наявність на уроці вже такого взаємного гуманістичного впливу між вчителем і учнем слугує засобом подолання дезінтеграційних впливів з обох сторін, зокрема прояву індиферентного ставлення вчителя до учня та неуважності учня до вчителя і предмету уроку.

Досягнення *результату* освітньої, педагогічної та учнівської, діяльності на уроці відбувається у вигляді квантованого і синергетичного зростання досвіду, компетентності учня – його мотивів-смислів, системи знань, світогляду, умінь, навичок, емоційно-почуттєвих регуляторів освітньої діяльності та життєдіяльності у просторово-часовому, віковому їх аспекті «тут і усюди-тепер і надалі».

Психолого-педагогічні ідеї Л. С. Виготського, В. І. Вернадського, П. Т. де Шардена, Г. С. Костюка, О. М. Леонтєва, І. А. Зязюна, Г. О. Балла, С. У. Гончаренка та інших психологів і педагогів, а також проведене нами вивчення поставленої проблеми, дають підстави для формування структурно-функціонально-рефлексивної моделі уроку як психолого-педагогічної одиниці аналізу освітнього процесу з розвитку особистості, що включає основні дії педагога і учня по «горизонталі» і «вертикалі». Нижче така модель наводиться у табличній формі.

За даною структурно-функціонально-рефлексивною моделлю стоїть цілісний особистісний синергетичний механізм організації і поетапного здійснення освітньої, педагогічної та учнівської, діяльності вчителя й учня за допомогою конкретних дидактичних, діалогових, інтелектуальних, рефлексивних та гуманістично впливальних дій педагога на уроці.

Таблиця 1

Етапи діяльності педагога і учня на уроці Педагогічні та учнівські дії	а) потребні-мотиваційно-смісловий етап (мотиви, смисли уроку)	б) інформаційно-пізнавальний етап (прийом і переробка інформації) (зміст предмету уроку)	в) цілеутворювальний етап (прийняття рішення) (мета, завдання уроку)	г) операційно-результативний етап (методи отримання результату уроку)	д) емоційно-почуттєвий етап (емоційна регуляція уроку)
Дидактично, програмно визначені завдання і дії педагога з навчання і виховання особистості учнів на уроці (підструктури духовності і психосоціальності)	Дії педагога з формування наукового і громадянського світогляду і духовних, морально-естетичних властивостей особистості учнів в класі на уроці	Інформаційно-повідомні, пояснювальні і ілюстративні дії дослідницькі дії педагога з передачі навчального матеріалу учням у вигляді загальних інформаційних квантів сенсів, знань, умінь, навичок, емоцій	Дії педагога з формування в класі на уроці мети учнів та проблематичного викладу навчального матеріалу, в тому числі і у заданій формі	Дії педагога з формування, засвоєння, контролю і перевірки якості мотивів, знань, умінь, навичок і емоційної регуляції в учнів класу	Дії педагога з формування в учнів здатності до емоційної регуляції поведінки на уроці, почуття задоволення від уроку, їхньої впевненості у доцільності і корисності отриманого досвіду для життя і праці

Продовження таблиці 1

<p>Етапи діяльності педагога і учня на уроці</p> <p>Педагогічні та учнівські дії</p>	<p>а) потребні-мотиваційно-смысловий етап (<i>мотиви, змісти уроку</i>)</p>	<p>б) інформаційно-пізнавальний етап (передача, прийом і переробка інформації) (<i>зміст предмету уроку</i>)</p>	<p>в) цілеутворювальний етап (прийняття рішення) (<i>мета, завдання уроку</i>)</p>	<p>г) операційно-результативний етап (<i>методи отримання результату уроку</i>)</p>	<p>д) емоційно-почуттєвий етап (<i>емоційна регуляція уроку</i>)</p>
<p>Дії педагога по спілкуванню з учнями класу для інтеграції їх активності на уроці та діалогу з кожним учнем (<i>підструктура спілкування</i>)</p>	<p>Дії з розвитку усвідомлення учнем потреб, мотивів, сенсів спілкування (<i>афіліація</i>), повага і прийняття педагогом учня як партнера по діалогу</p>	<p>Дії з передачі та обміну інформацією (<i>комунікація</i>), дії з формування в діалозі єдиного культурного поля і базових культурних цінностей</p>	<p>Перцептивні дії з розуміння учня як партнера по спілкуванню (<i>перцепція</i>), толерантність педагога і учня до індивідуальних особливостей і розбіжностей їх особистості як партнерів по діалогу</p>	<p>Міжособистісні взаємодії з учнями класу на уроці (<i>інтеракція</i>), активність і результативність у діалогічній взаємодії з кожним учнем як партнером по спілкуванню</p>	<p>Позитивне емоційно-почуттєве ставлення педагога до кожного учня (симпатія, емпатія, дружність) (<i>атракція</i>), задоволення педагога і учня від діалогу</p>

Продовження таблиці 1

<p>Етапи діяльності педагога і учня на уроці</p> <p>Педагогічні та учнівські дії</p>	<p>а) потребні-мотиваційно-смисловий етап (<i>мотиви, зміст уроку</i>)</p>	<p>б) інформаційно-пізнавальний етап (передача, прийом і переробка інформації) (<i>зміст предмету уроку</i>)</p>	<p>в) цілеутворювальний етап (прийняття рішення) (<i>мета, завдання уроку</i>)</p>	<p>г) операційно-результативний етап (<i>методи отримання результату уроку</i>)</p>	<p>д) емоційно-почуттєвий етап (<i>емоційна регуляція уроку</i>)</p>
<p>Інтелектуальні дії педагога в ході спілкування та діалогу з учнями класу на уроці (<i>інструктура інтелекту</i>)</p>	<p>Пізнавальні, творчі, інтелектуальні настановлення педагога на учням на уроці, актуалізація їх інтересу до навчального матеріалу</p>	<p>Актуалізація та розвиток сенсорно-перцептивних, атенційних та мнемічних дій педагога і учня по сприйняттю і засвоєнню навчального матеріалу на уроці</p>	<p>Мисленнєві, імажинитивні дії педагога і учня з постановки та вирішення предметних питань, завдань і проблем на уроці</p>	<p>Розвиток автоматизованих операцій і навичок успішного результативно-го вирішення завдань і проблем на уроці</p>	<p>Актуалізація інтелектуальних емоцій і почуттів – подиву від нових знань, сумніву, натхнення, задоволення, переживання здорових навчальних стресів, прояви емоційного інтелекту педагога і учня на уроці</p>

Продовження таблиці 1

Етапи діяльності педагога і учня на уроці <b>Педагогічні та учнівські дії</b>	<b>а) потребнісно-мотиваційно-смысловий етап (мотиви, зміст уроку)</b>	<b>б) інформаційно-пізнавальний етап (передача, прийом і переробка інформації) (зміст предмету, уроку)</b>	<b>в) цілеутворювальний етап (прийняття рішення) (мета, завдання уроку)</b>	<b>г) операційно-результативний етап (методи отримання результату уроку)</b>	<b>д) емоційно-почуттєвий етап (емоційна реакція уроку)</b>
Рефлексивні дії педагога й учня на уроці в ході спілкування, діалогу, інтелектуального опрацювання навчального матеріалу та гуманістичного впливу і самовпливу (підструктури спілкування, самосвідомості, інтелекту)	Потребнісно та мотиваційні дії з самоусвідомлення власної особистості та рефлексивної ролі вчителя і учня (наприклад, з усвідомлення вчителя в ролі майстра і учня як підмайстра)	Самопізнання когнітивної сфери особистості засобами рефлексивної інформаційної діяльності педагога й учня щодо зростання обсягу і якості знань в ході навчання	Саморегуляція та самоконтроль на основі усвідомлення педагогом і учнем мети навчання шляхом здійснення рефлексивних, цілевих, задачних, рефлексивно-проблемних, рефлексивно-творчих дій на уроці	Рефлексивний самоаналіз і самореалізація та самоудосконалення внутрішнього світу шляхом рефлексивно-результативних дій засвоєння, контролю, перевірки педагогом і самим учнем якості розвитку сенсів, знань, умінь, навичок, емоцій і почуттів учня	Самоактуалізація емоційно-почуттєвих рефлексивних дій і самовідомості і навчальної поведінки та діяльності на основі рефлексивно-емоційно-почуттєвих дій педагога і учня по взаємному емпатійному аналізу їх внутрішніх світів

Продовження таблиці 1

<p>Етапи діяльності педагога і учня на уроці</p> <p>Педагогічні та учнівські дії</p>	<p>а) потребнісно-мотиваційно-смысловий етап (мотиви, зміст уроку)</p>	<p>б) інформаційно-пізнавальний етап (передача, прийом і переробка інформації) (зміст предмету уроку)</p>	<p>в) цілеутворювальний етап (прийняття рішення) (мета, завдання уроку)</p>	<p>г) операційно-результативний етап (методи отримання результату уроку)</p>	<p>д) емоційно-почуттєвий етап (емоційна регуляція уроку)</p>
<p>Дії гуманістичного педагогічного впливу на уроці з боку вчителя на учня (підструктура спрямованості)</p>	<p>Подача педагогом своєї особистості як прикладу і предмету наслідування учнем, зацікавлення учня змістом і процесом навчання</p>	<p>Аргументація педагогом доцільності та актуальності інформації про зміст навчання, сенси, знання, уміння, навички, навчальні емоції та почуття для учня</p>	<p>Висування вимог, зокрема, через запиткування</p>	<p>Переконання і управління, самооцінка і самоконтроль</p>	<p>Санкціонування учнів, позитивне і негативне, в тому числі і через оцінку та самооцінку</p>

Продовження таблиці 1

<p>Етапи діяльності педагога і учня на уроці</p> <p><b>Педагогічні та учнівські дії</b></p>	<p><b>а) потребно-мотиваційно-смысловий етап</b> (<i>мотиви, зміст уроку</i>)</p>	<p><b>б) інформаційно-пізнавальний етап</b> (передача, прийом і переробка інформації) (<i>зміст предмету, уроку</i>)</p>	<p><b>в) цілеутворювальний етап</b> (прийняття рішення) (<i>мета, завдання, завдання уроку</i>)</p>	<p><b>г) операційно-результативний етап</b> (<i>методи отримання результату уроку</i>)</p>	<p><b>д) емоційно-почуттєвий етап</b> (<i>емоційна регуляція уроку</i>)</p>
<p>Результати уроку як наслідок квантованого і синергетичного росту особистості через кількісне і якісне зростання досвіду і компетентності учня в умовах інтедифі педагогічної та діяльності і дій з розвитку, навчання, самонавчання особистості учня на уроці (<i>тідструктура досвіду, компетентності</i>)</p>	<p>Квантоване зростання мотивації, сенсів, краще усвідомлення доцільності й ефективності уроку</p>	<p>Подальший квантований розвиток на уроці когнітивного досвіду, системи знань, картини світу, світогляду, кращого розуміння природи, суспільства і власної особистості</p>	<p>Квантоване вироблення й оновлення на уроці системи умінь з постановки і вирішення предметних завдань і проблем, в тому числі й уміння самостійно вчитися</p>	<p>Подальше формування системи звичок, навичок учня з практичного і результативного го використання знань і умінь, відповідно до специфіки завдань і змісту уроку</p>	<p>Зміцнення на уроці системи емоційно-почуттєвої саморегуляції педагогічної та учнівської поведінки і діяльності, зокрема оптимізація рівня емоційного стресу (без дистресу, за Г. Селґ'є)</p>



З психолого-педагогічної точки зору шляхом класно-урочної системи особистісно орієнтованої освіти, навчання і виховання, вчитель і учні проводять в школі один великий мега-урок засвоєння сенсів, знань, умінь, навичок, емоцій, особистісних властивостей за однією головною темою. В умовах особистісного підходу в освіті цю тему доцільно назвати «Особистість». Як загальна тема вона диференціюється, квантується на часткові поурочні підтеми, що стосуються різних аспектів розвитку особистості учня – діяльнісних, соціально-психолого-індивідуальних, розвивальних тощо. Дидакти, філософи і психологи мають уточнити порядок диференціації та інтеграції, інтедифії, за вдалих висловом професора В. Ф. Моргуна, цієї великої теми так, щоб успішно й різнобічно розвивати особистість учня.

Філософський, психологічний і педагогічний аналіз освіти, школи та уроку, як розвивальних інструментів цивілізації, ставить в центр освітнього процесу саме особистість та її здатність діяльно, дієво оперувати відповідними смислами, знаннями, уміннями, навичками, емоціями та почуттями, що притаманні культурі людства. Причому слід, розрізняючи особистість учня і особистість учителя, водночас сприймати їх цілісно, як соборну особистість, що на уроці виконує єдину освітню, учнівську та педагогічну, діяльність, що в ході навчання здійснюються паралельно, почергово, інтегративно, синергетично – як вплетені одна в одну за допомогою дидактики, діалогу, інтелекту, рефлексії і гуманістичного впливу.

Наведені дані свідчать про важливу роль врахування структурно-функціонально-рефлексивної організації спільної освітньої, педагогічно-учнівської, діяльності як трансперсонального інформаційно-квантованого і тематично диференційованого й інтегрованого процесу передачі вчителем знань і особистісних властивостей учневі. При цьому, педагогічний діалог між вчителем і учнем містить у собі доцільну рефлексію і сукупність гуманістичних впливів, що забезпечує диференціацію та інтеграцію, інтедифію педагогічної та учнівської діяльності у єдиний освітній процес розвитку особистості. Адже спільна педагогічно-учнівська освітня діяльність, повторимо це, органічно включає в себе єдиний квантований та синергетично інтегрований предмет цих діяльностей, діалогіч-

ні та рефлексивні дії особистості вчителя і учня й дії гуманістичного соціально-психологічного впливу, в яких провідну розвивальну роль відіграє вчитель. Завдяки детермінаційним, змістовно квантифікованим предметним, діалоговим, рефлексивним і гуманістично-впливовим діям, як складовими їх інтегрованої освітньої, педагогічної та учнівської, діяльності, на уроці відбувається послідовне цілісне культурне, духовне зростання особистості учня і педагога.

Разом з тим, слід звернути увагу на ту обставину, що у запропонованому І. А. Зязюном структурно-функціонально-рефлексивному підході до педагогічної майстерності як вищого прояву педагогічної діяльності вчителя вченим виділяється саме рефлексія як універсальна родова функція особистості. Він підтримує таким чином відповідні ідеї відомих філософів, психологів і педагогів щодо визначальної ролі рефлексії у здійсненні ефективної поведінки та діяльності. Так, слід згадати, що ще Л. С. Виготський в одному із своїх визначень особистості ідентифікував її саме із самосвідомістю та рефлексією, як її основною функцією. А П. Т. де Шарден розглядав рефлексію як феноменальну ознаку людини. Відомо, яку величезну роль надають рефлексії сучасні психологи – В. О. Лефевр, Г. П. Щедровицький, І. Д. Бех, Н. І. Пов'якель, М. І. Найдъонов, Л. А. Найдъонова та ін., в контексті досліджень яких рефлексія розглядається як визначальний культурний, суспільний, індивідуальний й особистісний чинник інтенсивного розвитку людини і людства.

Якщо врахувати підмічену ще В. О. Лефевром особливість рефлексії, що має декілька рівнів свого здійснення – перший, другий, n-й порядок, то стає зрозумілим, що через рефлексію розвиток людства й особистості не знає меж і здійснюється безкінечно. Освіта, як рефлексивна за своєю сутністю галузь цивілізації, на глобальному рівні рефлексії першого порядку відображає культуру, мистецтво, науку, виробництво тощо. Разом з тим, освіта пропонує людству і конкретній людині рефлексивну перспективу розвитку на рівні другого порядку – у вигляді самоосвіти, самонавчання, самовиховання, саморозвитку. Проте рефлексія, як психологічна функція, не завжди здійснюється людиною на задовільному рівні. Наприклад, замість рефлексивної, поведінка людини може реалізовуватися і

на рефлексорному, «нульовому» рівні рефлексії. Для переведення діяльності з рефлексорного на рефлексивний рівень, для більш ефективного здійснення діяльності, особистості доцільно звертатися до можливостей спеціального рефлексивного тренінгу. Представлені в статті дані розглядаються нами саме як методологічна основа проектування структурно-функціонально-рефлексивного тренінгу педагогічної діяльності, розпочатого декілька років тому назад (Рибалка, 2023).

### **Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.**

1. Визначення уроку у філософському плані, зокрема через основний закон діалектики щодо єдності і боротьби (врівноваження) протилежностей, дозволяє чіткіше виділити в уроці такі дві протилежні суб'єкт-суб'єктні сторони, як особистість педагога і особистість учня (учнів) та притаманні вказаним суб'єктам педагогічну і учнівську діяльності, які можуть бути різною мірою інтегровані або дезінтегровані в освітньому процесі і тому потребують застосування різних засобів узгодження цих діяльностей при виконанні вчителем провідної ролі в такому узгодженні; діалектичний погляд на освіту дозволив І. А. Зязюну виділити такі важливі для успішного здійснення уроку педагогічні дії, як діалог і рефлексія між вчителем і учнем, та ін. Процес навчання і виховання на уроці в умовах класно-урочної системи підпорядковується також таким законам діалектики, як заперечення заперечення і переходу кількісних змін у якісні.

2. Врівноваження протилежностей уроку, інтеграція педагогічної та учнівської діяльності вчителя і учня в єдиний освітній процес розвитку особистості школяра, потребують застосування, поряд з діалектичним, таких методологічних підходів, як системний, синергетичний і особистісний підходи у розумінні уроку як психолого-педагогічної одиниці освітнього процесу з розвитку особистості в останнього, враховуючи те, що урок містить у собі принципові дидактичні та психолого-педагогічні ознаки, певні просторово-часові характеристики – повторення, квантування, диференціацію та інтеграцію змісту і методів навчання, орієнтацію на концептуальне уявлення про особистість тощо.

3. Структурно-функціонально-рефлексивний аналіз уроку, здійснюваний відповідно до поглядів І. А. Зязюна та його послідовників, в контексті концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, її вимірів або координат – діяльнісного, соціально-психолого-індивідуального та розвивального – дозволив виділити «вертикальні» діяльнісні етапи і компоненти уроку та «вертикальні» рівні ієрархії педагогічних дій, таких як дидактичні, діалогічні, інтелектуальні, рефлексивні та гуманістичного впливу; це дозволяє педагогу ефективно проводити урок і послідовно (в інтегративно-диференційованому плані, інтедифії), досягати його мети – розвитку особистості в учня.

4. Все це дозволило обґрунтувати в даному контексті структурно-функціонально-рефлексивну модель уроку, що включає в себе взаємно узгоджені дидактичні, діалогічні, інтелектуальні, рефлексивні та гуманістично-впливальні дії з досягнення квантованого, дискретно-континуального, психолого-педагогічного ефекту з послідовного кількісного і якісного зростання особистості учня в умовах класно-урочної системи освіти.

5. Виділення уроку як психолого-педагогічної одиниці аналізу освітнього процесу розвитку особистості має теоретичне і практичне значення для загальної, експериментальної, вікової та педагогічної психології, психології особистості, оскільки дозволяє проводити вивчення і розвиток особистості учня в масштабі конкретного урочного процесу з доступними для охоплення психологом і педагогом просторово-часовими і формально-змістовими квантовими характеристиками. Адже без такої квантової та синергетичної диференціації й інтеграції освітній процес виступає для психолога і педагога як надто масштабне, абстраговане і не завжди доступне для наявних методів психологічного і педагогічного дослідження явище. В уроці ж, як в одиниці аналізу освіти, як у голографічному молярному явищі достатньо інформаційно концентровано відображаються закономірні ознаки більш цілісного освітнього процесу. Це методологічно важливо, зокрема, для побудови методів роботи психолога і педагога, зокрема структурно-функціонально-рефлексивної моделі уроку

і відповідного до неї тренінгу здатності особистості вчителя до педагогічної діяльності, синергетично інтегрованої з учнівською діяльністю. Завдяки цьому на уроці, в його цілісному психологічному контурі, формуються сенси, знання, уміння, навички, мотиви уроку, нарощується досвід і компетентність учня та інші його особистісні властивості.

Розроблена концептуальна модель уроку дозволяє виявити нові точки доступу, дотику теоретичного і практичного психолога і педагога до освітнього процесу. Все це виступає психолого-педагогічною умовою послідовного і неперервного, через урок, формування особистості в умовах системи освіти. Разом з тим, дана модель і тренінговий розвиток особистості включаються у систему розвитку педагогічної майстерності учителя, розроблену І. А. Зязюном та його колегами і демонструє перспективи перетворення освітнього процесу, як в цьому був переконаний сам видатний філософ, психолог і педагог, у мистецтво розвитку особистості учня, а мистецтва, зокрема театрального, – в унікальну систему виховання особистості у людини.

#### *Список використаних джерел*

- Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Видання друге, доп. Житомир : ПП «Рута» ; Волинь, 2008. 232 с.
- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
- Диалогічність як форма існування і розвитку особистості : монографія / за заг. ред.: Г. О. Балла, М. В. Папучі. Ніжин : Міланік, 2007. 343 с.
- Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
- Моргун В. Ф. Концепція багатовимірної розвитку особистості та її застосування. *Філософська та соціологічна думка*. 1992. № 2. С. 27–40.
- Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., доп. і переробл. Київ : Вища школа, 2004. 422 с.
- Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків : Прапор, 2009. 672 с.
- Рибалка В. В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. Київ : Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; Ін-т обдарованої дитини, 2009. 326 с.

- Рибалка В. В. Психологія розвитку особистісної готовності педагогів до професійної діяльності : методичні рекомендації. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2023. 160 с.
- Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навч. посіб. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
- Татенко В. О. Соціальна психологія впливу : монографія. Київ : Міленіум, 2008. 216 с.
- Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В. І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 744 с.
- Шарден П. Т. де. Феномен человека. Москва : Наука, 1987. 240 с.

### **References**

- Ball, H. O. (2008). *Oriientyry suchasnoho humanizmu (v suspilnii, osvittii, psykholohichnii sferakh) [Landmarks of modern humanism (in social, educational, psychological spheres)]*. Zhytomyr: PP «Ruta»; Volyn [in Ukrainian].
- Ball, H. O., & Papucha, M. V. (Eds.). (2007). *Dialohichnist yak forma isnuvannia i rozvytku osobystosti [Dialogicity as a form of existence and development of personality]*: monohrafiia. Nizhyn: Milanik [in Ukrainian].
- Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Morhun, V. F. (1992). Kontseptsiia bahatovymirnoho rozvytku osobystosti ta yii zastosuvannia [The concept of multidimensional personality development and its application]. *Filosofskata sotsiologichna dumka [Philosophical and sociological thought]*, 2, 27-40 [in Ukrainian].
- Psykhologichnyi tлумachnyi slovnyk naisuchasnishykh terminiv [Psychological explanatory dictionary of the most modern terms]*. (2009). Kharkiv: Prapor [in Ukrainian].
- Rybalka, V. V. (2009). *Aksiologichni osnovy psykholohichnoi kultury osobystosti [Axiological foundations of the psychological culture of the individual]*: navch.-metod. posib. Kyiv: In-t ped. osvity i osvity doroslykh; In-t obdarovanoi dytyny [in Ukrainian].
- Rybalka, V. V. (2023). *Psykhologhiia rozvytku osobystisnoi hotovnosti pedahohiv do profesiinoi diialnosti [Psychology of the development of personal readiness of teachers for professional activity]*: metodychni rekomendatsii. Kyiv: Instytut pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy [in Ukrainian].

- Rybalka, V. V. (2009). *Teorii osobystosti u vitchyzniani psykhologii ta pedahohitsi [Personality theories in domestic psychology and pedagogy]: navchalnyi posibnyk*. Odesa: Bukaiev Vadym Viktorovych [in Ukrainian].
- Shynkaruk, V. I. (Ed.). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk [Philosophical encyclopedic dictionary]*. Kyiv: Abrys [in Ukrainian].
- Sharden, P. T. de. (1987). *Fenomen cheloveka [Human phenomenon]*. Moskva: Nauka [in Russian].
- Tatenko, V. O. (2008). *Sotsialna psykhologhiia vplyvu [Social psychology of influence]: monohrafiia*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
- Ziazium, I. A. (Ed.). (2004). *Pedahohichna maisternist [Pedagogical skill]: pidruchnyk*. Kyiv: Vyscha shkola [in Ukrainian].
- Ziazium, I. A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii [Philosophy of pedagogical action]: monohrafiia*. Cherkasy: Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [in Ukrainian].

### ***V. Rybalka***

#### **THE PHILOSOPHY OF THE LESSON AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL UNIT ANALYSIS OF THE EDUCATIONAL PROCESS FOR THE DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S PERSONALITY**

*The article highlights the philosophical, psychological and pedagogical experience of solving the problem of lesson analysis as the main form, unit of the educational process. The research is based on the ideas of I. A. Zyazyun, S. U. Honcharenko, and V. F. Morgun about education and pedagogical activity, in particular, regarding the dialecticization of pedagogy, the introduction of the laws of dialectics, systemic, synergistic, and personal approaches into pedagogy. In the lesson, the action of the laws of unity and struggle (balancing) of opposites, negation of negation and transition of quantitative changes into qualitative ones is clearly presented. I. A. Zyazyun's structural, functional and reflexive approaches derived from the dialectics proved to be particularly productive in the study of pedagogical mastery as the highest manifestation of the teacher's pedagogical activity. From the point of view of dialectics in the educational process, the identity of the teacher as the leading subject of education and the personality of the student (students) as the subordinate subject(s) of education should be more clearly identified on a subject-subject level. The pedagogical and student activities inherent in it must be integrated, coordinated with each other despite the numerous factors of disintegration of the lesson, that is, through, so to speak, the technological embodiment of the dialectical laws of unity and struggle (balancing) of contradictions, negation of negation, transition of quantitative changes into qualitative ones. To implement these laws, it is advisable to use systemic, synergistic*

*and personal approaches. The structure and functions of the teacher's and the student's personality are characterized within the author's concept of a three-dimensional, step-by-step concretized psychological structure of the personality. According to it, in the "horizontal" activity dimension of the teacher's and student's personality structure, such stages of their activity can be distinguished as: a) need-motivational-meaningful; b) informative and cognitive; c) goal-forming; d) operational-resultative; e) emotional and sensual. In the "vertical" functional hierarchy, such pedagogical actions as didactic, dialogic, intellectual, reflective and actions of humanistic influence are distinguished, which ensure the differentiation and integration of the educational process, which is expediently denoted by the term "intedifia" proposed by V. F. Morgun. The article provides a detailed description of the pedagogical actions of the teacher and student actions, and on this basis, a structural-functional-reflective model of the lesson is proposed as a unit of analysis of the educational process for the development of the student's personality, in which the essential characteristics of education as a whole are concentrated. On the basis of this model, an appropriate structural-functional-reflective training for the development of the teacher's pedagogical activity can be built. The significance of the interrelationship of didactic, dialogic, intellectual, reflective and humanistic influential actions of the teacher in the lesson to achieve a quantified, discrete-continuous, according to the law of the transition of quantitative changes into qualitative, personal effect of education, training and education of students is shown. Special attention is paid to reflection, as a generic sign of personality development and civilization and the most important function of the teacher in the lesson. In contrast to the personal approach, it is expedient to consider the class-lesson system of education as one aimed at mastering by teachers and students the great mega-theme "Personality", which is consistently presented in each lesson according to the rules of "intedifia".*

**Keywords:** *philosophy of the lesson, dialectics, teacher and student, psychological and pedagogical unit, analysis of the educational process, pedagogical and student activity, structural-functional-reflective model of the lesson, development of the student's personality.*

*Надійшла до редакції 15.08.2023 р.*