

АНАЛІЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ, ІСТОРИЧНИХ ПЕРЕДУМОВ ПАРАДИГМАЛЬНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В КОНТЕКСТІ ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.05+378.12

А.В. Семенова,
Одеська національна
юридична академія

У другій половині ХХ ст. – на початку ХХІ ст. інтенсифікувалося і розширилося поле психолого-педагогічних досліджень, присвячених управлінню в освіті (В. Бондар, І. Зязюн, Л. Карамушка, Н. Островерхова та ін.). Аналіз робіт свідчить про підвищення світоглядного, методологічного, ціннісного потенціалу педагогіки в системі духовної і матеріальної культури суспільства, установлення ціннісно-гуманістичної орієнтації освіти. Нині існуюча система освіти у своїх загальних рисах склалася під впливом філософських і педагогічних ідей, які сформовані в кінці ХVІІІ – на початку ХІХ століття Я. Коменським, І. Песталоцці та розвинені І. Гербартом, Ф. Дістервегом, Д. Дьюї тощо й утворюють так звану «класичну» парадигму освіти. Слід зазначити, що, хоча ця парадигма й еволюціонувала в деяких аспектах, у своїх основних характеристиках вона залишилася загалом незмінною. Потреба в необхідності зміни нині існуючої моделі освітнього простору навчальних закладів так чи інакше домінує в думках і оцінках більшості авторів, що досліджують освіту в контексті сучасних цивілізаційних процесів.

Центральне місце в реформах освітньої системи країн, що претендують на світове лідерство, займають дискусії про освіту дорослих. У 90-х роках ХХ ст. освіта дорослих стала більш помітною завдяки діяльності Європейського бюро освіти дорослих, а також у результаті роботи відповідних національних організацій буквально в кожній країні. Управлінці в системі освіти реалізують у своїй діяльності принцип від освіти на все життя – до освіти крізь усе життя» [9]. У нашій країні також розробляються навчальні стандарти, програми підготовки менеджерів освіти, з урахуванням національних особливостей та індивідуального досвіду практикуючих менеджерів.

Основним історико-філософським підґрунтям становлення сучасних парадиг-

мальних процесів в освіті ми вважаємо вчення Платона, неоплатонізму, середньовічної схоластики, натурфілософії Ф. Шеллінга, гносеологію І. Фіхте, діалектику Г. Гегеля, позитивістську філософію, переконання Т. Куна та ін. Серед сучасних праць в аспекті означеної проблеми слід назвати роботи дослідників: В. Аршинова і В. Войцеховича «Синергетичне знання між мережею та принципами: Синергетична парадигма», Г. Балла «Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури», Дж. Баркера «Парадигми мислення: Як побачити нове та досягти успіху у світі, що змінюється», І. Романенка «Антропологія та філософія освіти: парадигмальний підхід» та ін. Так, з позиції філософії освіти І. Романенко визначає парадигму як цілісну, об'єктивну картину культурного людського світу [12, с. 87-96].

Мета статті – виявити і проаналізувати психолого-педагогічні, історичні тенденції та теоретичні основи парадигмального моделювання в контексті теорії і методики педагогічної освіти.

На ґрунті історико-філософського підходу в роботі «Парадигми європейської освіти в проблемному полі соціальної філософії» О. Єрохіним у контексті сучасних трансформаційних процесів визначені типи освітніх парадигм, конкретизована відповідна типологія: класичні – раціоналістична, натуралістична; некласичні – прагматична екзистенціальна, аналітична; постнеокласичні освітні парадигми – соціокультурні, епістемологічні та аксіологічні на основі рефлексії у сфері освітніх стратегій освіти [5]. Класифікація парадигм, на думку П. Суртаєва [16], визначається на підставі стратегічних елементів, визначення специфічних ознак, інтерпретація взаємодії яких дозволяє зрозуміти природу соціальної реальності, наочності цього феномена. Багатоманітність визначення типів освітніх парадигм змусила нас акцентувати увагу на тих парадигмах, що

впливають не тільки на соціальну сферу життя, а також на особистісний світ суб'єкта освіти, що пройшли «випробування часом» і до теперішнього часу продовжують впливати на науково-педагогічне співтовариство. На початку 90-х років ХХ ст. склалися три вкрай необхідні потреби в розвитку цієї галузі знання з позиції освіти дорослих [9]: потреби у створенні інтегрованих парадигм освітнього простору; теоретичному описі глибинного розвитку особистості (особистісно-професійної парадигми); огляді проблемної сфери освіти дорослих (викладачів), що виходять за межі удосконалення навичок застосування сучасних інформаційних технологій і самоосвіти.

Необхідно також визнати – нарівні з терміном “парадигма” в науці існують інші поняття, що відображають різні аспекти та виконують аналогічні пояснювальні функції цього ж смислового розуміння, наприклад “ядро дослідницької програми” (І. Лакатос), “дослідницька традиція” (Л. Лаудан) та ін. Аналітичним, у межах нашого дослідження, є трактування про так званій “конструкт” В. Стьопіна. На думку автора [15], підґрунтя науки є системоутворюючим чинником наукової дисципліни, що функціонує як глобальна дослідницька програма, яка спрямовує науковий пошук. З цих позицій підґрунтя науки містить три компоненти:

спеціальну наукову картину світу (дисциплінарну онтологію), що складається з узагальненого образу предмета конкретної науки в її головних системно-структурних характеристиках;

ідеали і норми дослідження (описи та пояснення, докази й обґрунтування, а також ідеали побудови й організації знань), які визначають узагальнену схему методу наукового пізнання;

філософські основи науки, що пояснюють загальноприйнятну картину світу, а також ідеали і норми науки, завдяки яким вже вироблені наукою уявлення про дійсність і методи пізнання впроваджуються в потік культурної трансляції.

На нашу думку, в аспекті дослідження парадигма – система теоретичних, методологічних, аксіологічних поглядів і уявлень, що сприймається членами співтовариства як зразок рішення та має відповідну структуру.

У логічному позитивізмі найочевидніші аргументи і є парадигмою істинного знання про світ. Тут завданням є виявлення прихованих знаків, що пояснюють аспекти реальності. Ця парадигма панувала, оскільки розумілася як використання універсальних стандартизованих процедур пошуку знання.

Інша парадигма – інтерпретаційна – бере свій початок з історії, антропології, герменевтики. Ця парадигма претендує на заміну наукових понять, успадкованих від природних наук, таких як прогноз і контроль, пояснення. Замість них вводиться поняття

розуміння, значення і дії. Реальність, у світлі позитивістської парадигми, предстає як об'єктивна, статична, єдино можлива, тоді як в інтерпретаційному дослідженні передбачається множинна реальність. Тут реальність не є об'єктом, який повинен бути відкритий, зважений і вимірний, а виступає як результат діяльності людського розуму.

Дана тематика тісно пов'язана з феноменологічною соціологією пізнання 80-х років ХХ століття. Світ виглядає у душі постмодерністської парадигми як суб'єктивне явище, яке треба інтерпретувати, а не вимірювати. У даній парадигмі особлива увага приділяється контексту і значенню контексту людської поведінки. На відміну від біхевіоризму, дві схожі дії можуть мати різне значення, залежно від їх контексту. Аналітики цієї парадигми [16 та ін.] ставлять питання: “Чому освітні дослідження є не такими освітніми?”. Причину цього вони вбачають у пануванні позитивістської парадигми, у якій увага дослідника відводиться від “актора” (дослідника) до зовнішнього світу.

У дослідницькій парадигмі людина вчиться тільки після постановки експерименту і збору даних, але не в процесі навчання. Саме така парадигма висвітлює динамічну, а не статистичну картину світу, у якій знання безперервно змінюються і нові конструкції створюють нові перспективи сприйняття. У даній парадигмі відображається найважливіший аспект освіти: функціонування суб'єкта в освітньому просторі спирається на мотивацію і самоспрямовану освіту [9]. Усі суб'єкти простору вчать і розуміються як орієнтовані на ціль, спрямовані на активність і зацікавлені у навчанні.

Інший тип парадигми, названий у джерелах [9 та ін.] як “критичний”, ґрунтується на постструктуралістській філософії, прагне перейти від критики до критичної практики або від освіти “акторів” до зміни соціальної дії. Поняття практики як синтез рефлексії і дії є головним у цій парадигмі, прихильники якої вважають, що абсолютно недостатньо мати інформацію про практику або знати, яке значення люди надають соціальним явищам. Критичні дослідження припускають необхідність організації соціальної дії для поліпшення соціальної ситуації. На думку Н. Юсуфбекової [18], опір новим парадигмам є природним і навіть закономірним, оскільки йдеться про збереження стійкості уявлень, що склалися. Інноваційні процеси в системі освіти “притягають” деструктивні зміни в соціально-педагогічній сфері, викликають у педагогічному співтоваристві неоднозначні оцінки з приводу передбачуваного нововведення.

Антиінноваційні настрої, з погляду З. Абасова [1], породжуються цілою низкою причин: 1) невизначеністю, коли у вчителя немає ясного розуміння цілей передбачуваної новизни і він погано уявляє свою роль у майбутньому процесі; 2) звичкою працювати

по-старому, професійною некомпетентністю і відсутністю досвіду дослідницької творчої роботи; 3) острахом збільшення навчального навантаження, яке не буде компенсоване; невірою в інноваційний потенціал колективу; 4) відсутністю в адміністрації або керівників інноваційного процесу авторитета в педагогічному колективі.

Фахівець у галузі загальної інноватики А. Прігожин [11, с. 79-80] стверджує, що негативні настанови, антиінноваційні настрої освітяни висловлюють такими захисними висловами: “це у нас вже є” (на підтвердження наводиться приклад, схожий у деяких рисах з пропонованою новизною); “це у нас не вийде” (перераховується низка особливостей, об’єктивних умов, які роблять неможливим дану новизну); “це не вирішує наших головних проблем” (пропонована новина вирішує лише частину проблем, а треба щось більш радикальне); “це вимагає допрацювання” (констатується наявність новації, яка потребує доопрацювання, і висновується, що нічого не вийде); “тут не все рівноцінно” (мається на увазі, що існуючі недоліки роблять новизну непридатною до впровадження).

Але трапляється, що перешкоди на шляху інновацій створюються не тільки педагогами, а також адміністрацією. Дослідження, проведене В. Сластьоніним [14], показало, що керівники блокують інноваційну діяльність на різних рівнях її здійснення: мотиваційному (“Ми з цим ще самі мало знайомі, невідомо, що може вийти”. “Це все нісенітниця, усе життя працювали за старою програмою, і все було добре”); цілереалізації (“Не можна вносити якісь зміни в навчання, якщо вчитель не справляється з програмними вимогами”); самооцінки (“Я б не радив вам переоцінювати свої можливості”. “Ви що? Розумніші за всіх?”). Така несприйнятливність пояснюється тим, що застосування нововведень у практику супроводжується певними труднощами. Це вимагає не тільки опанування нових знань, а також подолання відповідних бар’єрів, зламвання стереотипів, настановлень.

В експериментальних дослідженнях К. Левітан [8] щодо статистичного розподілу викладачів вищої школи за типами центрації підкреслює: “Не більше 25 % викладачів мають гуманістичну центрацію. Саме ці викладачі стурбовані своїм професійним педагогічним розвитком, вдосконаленням своєї кваліфікації; володіють психолого-педагогічними знаннями. Такі викладачі готові до інноваційної діяльності, пробують себе на найважчих ділянках роботи”. Усе це підтверджує необхідність упровадження парадигмального моделювання у професійну підготовку майбутніх учителів.

З метою впорядкування існуючих уявлень про парадигму в теорії і методиці професійної освіти ми конкретизували науково-педагогічну і освітню сутність парадигм. Науково-педагогічна парадигма – онтологічні і гносеологічні уявлення про освіту й науку, що визначають

характер, ідеали, норми науково-педагогічного дослідження, які є підґрунтям методології педагогіки, на відміну від освітньої парадигми – сукупності прийнятих педагогічним співтовариством світоглядних і теоретичних передумов, які визначають конкретні підходи до проектування і реалізації освітнього процесу. За визначенням О. Дахіна [4], педагогічна парадигма – це модель науково-педагогічної діяльності, сукупність теоретичних положень, методологічних підстав, понять і ціннісних критеріїв, що існують.

Особистісно-професійна парадигма – система поглядів і уявлень, у межах яких особистість сприймає оточуючий світ, усвідомлює себе в соціумі та передбачає майбутні зміни, що має конкретні логічно пов’язані та взаємообумовлені складові: онтологічну – імператив – та гносеологічні – інновацію, самовдосконалення, прогнозування, а також характеризується функціональністю, розповсюдженістю, адаптивністю, динамізмом, поліваріантністю та керованістю.

Як стверджує І. Сергєєв [13], у межах єдиної педагогічної парадигми може працювати освітній заклад загалом. Природно, що неспівпадання особистісно-професійних парадигм окремих викладачів з парадигмою навчального закладу, в якому він працює, є сильним конфліктогеном. Але часто колектив навчального закладу не усвідомлює та не створює єдиної педагогічної парадигми, не визнає її, особливо коли вона є керівним розпорядженням.

Забезпечуючи успішне вирішення багатьох проблем, парадигми завжди виявляють нові проблеми, які неможливо розв’язати за їх допомогою. Загальне управління якістю забезпечує постійне прагнення до інновацій. А з підвищенням кількості інновацій зростає самоповага і прагнення до самовдосконалення, яке ще більше відкриває шлях до пошуку, прогнозування інновацій. Відтак уміння передбачати наслідки інновацій дозволяє обирати з множини потенційних розв’язань проблеми ті, які найкращим чином узгоджуються з цінностями (імперативом), які необхідно зберегти у майбутньому. На нашу думку, велику частину часу парадигми не використовують для прогнозу, незважаючи на те що у педагогічній діяльності прогностичний вид, на думку багатьох учених (І. Харламов та ін.), є одним з провідних. Проте парадигми дають додаткову перевагу, дозволяючи на основі загального набору припущень сформулювати комплекс обґрунтованих очікувань стосовно того, що може відбутися у світі, країні, школі, класі...

Мотивом роботи у напрямку дослідження застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів було з’ясування потужності впливу парадигм на успішність діяльності, а також того, чому в своїй більшості люди в час панування інноваційних технологій, “інформаційної

революції” самовіддано дотримуються старих традицій, принципів, правил і чому потрібно бути більш сприйнятливими до всього нового, що обумовлено потребами сучасності. Відтак для ефективної модернізації освіти необхідно чітко уявляти кінцеву мету. Правильний вибір перспективи надає можливості “побачити” предмет, що нас цікавить, без надмірної кількості деталей, як ціле.

Парадигмальне моделювання в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів ґрунтується на принципі єдності змістового і діяльнісного аспектів у відкритій системі (що забезпечує підвищення ефективності навчальної діяльності, а також сприяє розвитку педагогічної компетентності) і потребує системного аналізу. Найбільш ґрунтовне, на нашу думку, визначення поняття “модель” наводить В. Штофф у книзі “Моделювання та філософія”. Це визначення виступило дослідною платформою нашої роботи: “Модель – система, що мисленнєво уявляється або матеріально реалізується, яка, відображаючи або відтворюючи об’єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об’єкт” [17, с. 22]. Побудована модель забезпечує істотне “стиснення” інформації, але при цьому певні межі процесу, що вивчається, усуваються як неістотні.

Визначитись з єдиною класифікацією видів моделювання майже неможливо через багатозначність поняття “модель”. Її можна проводити на різних підставах (за Є. Бризгаловим [3]: характер моделей (засоби моделювання); характер модельованих об’єктів (систем); сфери застосування моделювання (моделювання в техніці, у природничих науках, моделювання соціальних процесів, моделювання психіки та ін.); рівні (“глибини”) моделювання.

Системна динамічна модель є вірогідною, відкритою, органічною, гнучкою, широко адаптивною до змін і орієнтованою на горизонтальні та вертикальні організаційні зв’язки як джерело координації і контролю, на протигагу класичній моделі, яка є детермінованою, закритою, механістичною, негнучкою, обмежено адаптивною до змін і орієнтованою на ієрархію та виступає засобом координації і контролю. Дослідження системної динаміки моделювання (Дж. Форрестер, Р. Шеннон, Дж. Шрайбер та ін.) дозволяє зробити висновок про перспективність використання цього методу в педагогічних дослідженнях, зокрема пов’язаних з професійною підготовкою майбутніх фахівців в освітньому просторі навчального закладу. Теоретико-методологічні засади моделювання складних систем, їх філософське осмислення та узагальнення дозволили визначити ієрархію моделей-концептів і дали підстави для практичного застосування конкретних наукових результатів.

Парадигмальне моделювання – процес вивчення та побудови системних динамічних моделей відповідних парадигм, що орієнтований на горизонтальні та вертикальні взаємозв’язки шляхом ідентифікації, пояснення механізмів функціонування, прогнозування наслідків у більших системах, частиною яких вони є чи можуть бути (у межах яких парадигми функціонують чи можуть функціонувати), з метою вибору найбільш продуктивної парадигми.

Парадигмальне моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів – це спеціально організоване моделювання побудови взаємодії всіх суб’єктів освітнього процесу, що визначається цінностями суб’єктів (індивідуальними, особистісними, соціальними); їх позиціями і прагненнями, які спрямовані на усвідомлення суб’єктом існуючої особистісно-професійної парадигми та її можливу зміну. Цінності та позиції суб’єкта у такому аспекті детермінують цілі, зміст багатоканальної взаємодії. Змістовно парадигмальне моделювання об’єднує: навчання, планування, управління та коригування. Проте у відповідних моделях-концептах акцент завжди робиться на який-небудь один процес (наприклад, процес планування), тоді як всі інші представляються в спрощеному вигляді.

Парадигмальне моделювання ґрунтується на багатоканальній взаємодії всіх суб’єктів освітнього простору педагогічного навчального закладу та містить взаємопов’язані динамічні моделі-концепти, які відображають властивості самоорганізації, зміни освітніх потреб соціуму, що дозволяє здійснювати особистісно і професійно орієнтоване навчання та розвиток особистості майбутніх учителів у сучасних умовах. Кінцевим результатом застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів є не тільки побудова моделі (особистісно-професійної парадигми учителя), що є системоутворювальним чинником системи, а також і прогнозування можливих індивідуальних освітніх маршрутів майбутніх учителів в освітньому просторі.

Список використаної літератури

1. Абасов, З. А. “Аллергия” к новациям: есть ли средства для “излечения”? / З. А. Абасов // Директор школы. – 2001. – № 1. – С. 33–38.
2. Балл, Г. О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г. О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: українсько-польський щорічник / за ред. Л. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Честонхова – Київ, 1999. – С. 335-347.
3. Брызгалов, Е. В. Моделирование как метод познания окружающего мира [Электронный ресурс] / Е. В. Брызгалов. – Пермь: ПГПУ, 2007. – Режим доступа: <http://www.revolution.allbest.ru/dlt/captcha.cgi?n=5651>.
4. Дахин, А. Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение [Электронный ресурс] /

А. Н. Дахин. – Режим доступа : http://www.vio.fio.ru/vio_08/resource/Print/art_1_8.htm.

5. Ерохин, А. К. Парадигмы европейского образования в проблемном поле социальной философии : дисс. ... кандидата филос. наук : 09.00.11 / Ерохин А. К. – Владивосток, 2004. – 202 с.

6. Зязюн, І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття : філософсько-психологічний аспект / Іван Андрійович Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2002. – № 2. – С. 23-34.

7. Кун, Т. Структура научных революций / Томас Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова. – М. : АСТ, 2003. – 606 с.

8. Левитан, К. М. Педагогическая деонтология / К. М. Левитан. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 272 с.

9. Некрасов, В. С. Образование взрослых в философско-социальном измерении : парадигмы и жизненный смысл : дис. ... кандидата пед. наук / Некрасов В. С. – М., 2003. – 208 с.

10. Островерхова, Н. М. Парадигмы управління авторськими закладами освіти / Н. М. Островерхова. – К. : Глобус, 1998. – 274 с.

11. Пригожин, А. И. Нововведения : стимулы и препятствия / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – 270 с.

12. Романенко, И. Б. Антропология и философия образования : парадигматический подход / И. Б. Романенко // Философский век : альманах. – Вып. 23. – [“Науки о человеке в современном мире”]. Ч. 3 ; отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. – СПб. : СПбЦИИ, 2002. – С. 87-96.

13. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пос. / Игорь Станиславович Сергеев. – СПб. : Питер, 2004. – 316 с.

14. Слостенин, В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 2003. – 308 с.

15. Степин, В. С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.

16. Суртаев, П. Б. Парадигмы педагогической науки и практики : аспект сосуществования : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Суртаев П. Б. – Омск, 2006. – 174 с.

17. Штофф, В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1966. – 308 с.

18. Юсуфбекова, Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. – 1991. – № 2. – С. 6-9.