

ВИБІР ПАРАДИГМИ НАВЧАННЯ – КЛЮЧОВА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ



Педагогіка
школи

УДК 37.011.33

У статті автором порушується проблема вибору парадигми навчання учнів середніх навчальних закладів і здійснюється спроба доведення доцільності здійснення практичної освітньої діяльності на засадах креативно-педагогічної парадигми.

Ключові поняття: парадигма, креативно-педагогічна парадигма, креативність.

Без сумніву, можна стверджувати, що під час сходження вчителя до вершин педагогічної майстерності слід визначитись у виборі освітньої парадигми, на засадах якої належить щоденно здійснювати свою педагогічну діяльність. Учителі, які часом недостатньо приділяють уваги своїй післядипломній педагогічній освіті, можуть нас не обгрунтовано звинувачувати у зверненні до якихось дивних і незрозумілих понять. Хоча в історії розвитку науки визначення змісту поняття „парадигма” здійснено достатньо давно. В педагогічній діяльності, яку в нашому розумінні слід розуміти як науково-практичну діяльність, не можна уникнути використання цього поняття. Його визначення є не данина моді, а запорука конструктивного, зваженого й, врешті-решт, наукового підходу до своєї педагогічної справи і сходження на вершину професійної майстерності. А як може бути інакше, якщо в педагогічній діяльності вчитель має справу з най-

більш унікальною і вразливою, складною і могутньою, за своєю значимістю, істотою – людиною.

Парадигма (від грец. – *приклад, взірець*) – за визначенням відомого українського педагога, академіка С.У. Гончаренка – це система форм одного слова, що відображає його змінювання за властивими йому граматичними категоріями. У другому розумінні – це теорія або модель постановки проблем, прийнята за зразок вирішення дослідницьких завдань певним науковим співтовариством. Разом з тим, це принцип, що створює методологічну основу науково-теоретичної чи науково-практичної діяльності і, зокрема, педагогічної [7].

Парадигма як методологічна основа забезпечує єдність певного наукового, педагогічного, медичного, технічного чи культурного співтовариства, що значно полегшує їхнє професійне спілкування. Крім того, па-



**Анатолій
СОЛОГУБ**

Член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, радник директора Інституту обдарованої дитини НАПН України, кандидат педагогічних наук

радігму слід розуміти як і наукову теорію, втілену в систему понять, що виражають істотні риси дійсності певного історичного періоду і, зокрема, педагогічної. В свою чергу, видатний український педагог, академік М.Д. Ярмаченко визначає парадигму як висхідну концептуальну схему, модель постановки проблем та їх розв'язання, а також методів дослідження, що панують протягом певного історичного періоду в науковому співтоваристві.

На зламі тисячоліть Україна, отримавши незалежність, включилась у світовий процес глобалізації й демократизації, тому в її освітньому просторі стали відбуватися радикальні зміни. Вони передбачали визначення нових цінностей освіти й педагогічних підходів у визначенні змісту й організації діяльності різних типів і рівнів навчальних закладів. Важливою подією стала підготовка і проведення II Всеукраїнського з'їзду освітян України, за ініціативи Міністра освіти і науки України В.Г. Кременя, на якому було прийнято Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті. Вона визначила вибір освітянами гуманістичної парадигми як основної для своєї повсякденної педагогічної діяльності. Цій події передувало прийняття Законів „Про освіту” [9, 10, 11], „Про загальну середню освіту” [10], „Про позашкільну освіту”, які визначали принципову відмову від традиційної пізнавальної парадигми. Звичайно, прийняття Доктрини, затвердження Законів ще не підтверджувало змін у діяльності кожного педагога й вибору ним гуманістичної парадигми. Рішення III Всеукраїнського з'їзду освітян підтвердили правильність висунутих ідей Доктрини і сприяли подальшому розвитку освіти України.

У педагогічній теорії та практиці використовується традиційна, **когнітивна парадигма**, та **гуманістично-особистісно зорієнтована**, що має декілька, на наш погляд, варіантів: валеологічна, суб'єктна, парадигма

самовизначення й креативно-педагогічна парадигма. Серед перерахованих остання має принципові відмінності.

В *традиційній парадигмі* дитина розглядається як об'єкт педагогічного впливу, і педагоги, використовуючи свою владу, знання, досвід, визначають, кого, як, чому й коли навчати й інформувати, даючи вказівки (імперативи). В умовах педагогічних систем, що ґрунтуються на першій парадигмі, учень, що хоче успішно вчитись, повинен обов'язково до них пристосовуватись. При цьому він поступово неминуче втрачає свою самобутність і можливість розвинути у самодостатню творчу особистість у такій мірі, в якій міг би розвинути потенційно. І не випадково, бо навчання в цьому підході в першу чергу ототожнюється з формуванням певних знань, умінь і навичок, а в другу – з розвитком особистісних якостей. Така організація навчально-виховного процесу не тільки не сприяє розвитку мотивації, але й навпаки, неминуче поглиблює демотивованість і втрату інтересу до навчання й науки.

Педагогічна система на засадах *креативно-педагогічної парадигми*, навпаки, передбачає принципово нову організацію навчально-виховного процесу, яка сприяє активізації розвитку учнів засобами залучення їх до творчої самостійної освітньої діяльності в особистій математичній, фізичній, хімічній освіті.

Наші багаторічні теоретичні і експериментальні дослідження показують, що велика кількість педагогів залишилися „закритими” до нових ідей і сприймали ці, надзвичайно важливі, документи й події достатньо формально, і багато в чому залишилися непорушними в своїх попередніх переконаннях і діях. У першу чергу слід зазначити, що вони основною метою своєї діяльності, як і раніше, помилково визначають оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками з предметів, аргументуючи це тим, що оволодіння ними забезпечує в майбутньому успішне навчання у вищих

навчальних закладах. У такому разі ігноруються нахили, інтереси, мотиви та задатки дитини, оскільки вона позбавляється свободи вибору й діяльності. Прихильники традиційної пізнавальної парадигми виступають за стабільні, перевірені на практиці методи, прийоми, засоби навчання й контролю. З їх точки зору, важливу роль мають чіткі стандарти й критерії успішності. Вони впевнені в тому, що успішність у навчанні забезпечується відповідальною інтелектуальною працею, спрямованою на оволодіння навчальним матеріалом у репродуктивній інтелектуальній діяльності з опорою на пам'ять.

Дещо менша частина педагогів, представників традиційної пізнавальної парадигми, зосередила свою увагу на найбільш ефективних способах засвоєння учнями будь-яких знань. Вони пропонують, вирішуючи проблеми виборів методів навчання і підвищення якості освіти, засвоєння навчальних програм, широко і системно застосовувати інформаційні технології, а тому й комп'ютерну техніку. Їх переконання вибудовуються з визнання пасивної ролі учнів, оскільки вони, як і прихильники традиційної пізнавальної парадигми, визнають ту ж саму мету – знання, вміння, навички, а учень знову таки – об'єкт педагогічного впливу.

Фактично інформаційні технології як засіб навчання лише створюють нове технологічне і технічне забезпечення досягнення мети пізнавальної парадигми. **Ми не можемо погодитись з тим, що надбання будь-яких знань, вмінь та навичок може забезпечити в майбутньому повноцінну життєву самореалізацію і самоствердження особистості дитини.** Для того, щоб відбувся глибинний процес самореалізації, молода людина, безперечно, повинна мати фонд сучасних знань, вмінь і навичок, уміти їх поповнювати. Але, щоб вона відчувала справжню насолоду від життя, їй треба, на наше глибоке переконання, мати розвинені інтелектуальні, творчі здіб-

ності, волю й емоційну сферу. Час вимагає саме таку творчу особистість зі свідомістю всебічно розвиненої, соціально активної, фізично здорової і духовно багатой молодой людини, яка усвідомлює свою життєву місію і стратегію творця. Маючи гармонійний розвиток, вона визначає благородні цілі й завдання та засоби їх досягнення, що сприяють особистому становленню, створенню власної сім'ї, професійному зростанню.

Та й творча реалізація педагога може відбутись лише за умови його практичної діяльності на засадах гуманістичної парадигми. Вчитель і учень одночасно вбачають сенс освіти, її зміст і організацію як обов'язкову умову самоздійснення, самореалізації, самоствердження. Педагоги-гуманісти відмовляються від пріоритету виробництва й професії, регіональних інтересів, тиску колективу та всього суспільства на особистість. Вони визнають її як головний пріоритет і вважають освіту засобом допомоги і підтримки людини у її особистісній і творчій самореалізації.

У формуванні гуманістичної філософії освіти важливу роль відіграють *концепція особистісно зорієнтованого навчання та співзвучна їй концепція креативної освіти.* Вони передбачають особистісний творчий розвиток учнів і одночасну насиченість освітнього простору гуманістичним змістом, який відповідає культурним орієнтаціям і освітнім цілям та включення учнів у процес культурної творчості.

Сходження будь-якого народу до вершин прогресу можливо лише за умови наявності своєї ментальності й неповторності. В їх формуванні мають значення феномени: гуманізм, мир, істина, добро, справедливість і феномен творчості. Саме в останньому закладена життєстверджуюча, зорієнтована на майбутнє, енергія. Через це *філософською ідеєю сучасної діяльності людини, учня чи студента, має стати творчість.* Сутність, при-

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ЗДОБУТКІВ, що побудовані на засадах концепції розвиваючого навчання

До найбільш радикальних прибічників, що висували вимоги створення школи „Відкриттів і пошуку нового”, тобто креативного закладу, належить американський філософ, психолог і педагог кінця XIX і початку XX ст. *Джон Дьюї*. Ним була розроблена концепція, яка не надає перевагу засвоєнню знань, вмінь і навичок учнем, але доводить необхідність розвитку дитини в школі, її творчих здібностей. Він переконує в необхідності розвитку здібностей і вмінь учня виявляти, формулювати та вирішувати різні теоретичні та практичні проблеми повсякденного життя. Джон Дьюї вважав, що здобування знань учнями є засіб їх розвитку, але в тому разі, коли вони впевнені, що це відкриє їм щось нове.

Урок, за Дж. Дьюї, повинен бути підготовлений і проведений так, щоб учні змогли відчутти конкретну складність, протиріччя, проблему, визначити її сутність, сформулювати гіпотезу щодо вирішення проблеми, одержати наслідок з гіпотези, що торкається окремих рішень, перевірити гіпотезу за допомогою спостережень і експериментів.

Таким чином, в дидактичному підході Дж. Дьюї визначається ототожнення процесу навчання з процесом дослідження, а робота учня, якою керує учитель, з роботою дослідника, що дійсно направлена на виявлення нових законів і наукових закономірностей [8, 12, 14].

Подібні дидактичні підходи висвітлювались в роботах і німецьких вчених (Г. Гаудіг, 1860 – 1923 рр., Г. Кершентштейнер, 1854 – 1932 рр.) [14], та інших. Цікаву концепцію навчання через відкриття розробив і відомий американський психолог *Джером Брунер*. Відповідно до неї навчання тільки тоді є відкриттям, коли воно забезпечує учня „новим поглядом” (new insight) на навчальний матеріал. Останній повинен бути таким, щоб учень мав можливість самостійно формулювати невідомі раніше узагальнення, а також використовувати їх на практиці. Як бачимо, вже на початку XX ст. дослідники визначають як головну мету навчання – розвиток особистості й метод її досягнення – дослідження.

Ці ідеї на початку XX ст. розвиваються і в роботах видатного українського педагога *Г.Г. Ващенко*. Він наголошує на важливості розвитку в процесі навчання і виховання інтелектуальних і творчих здібностей молоді й детально показує методику виконання досліджень з учнями та студентами вищої, середньої і початкової школи. Вважаючи дослідження активним методом навчання, Ващенко показує їх методику виконання при виконанні лабора-

рода творчості в теоретичній літературі тлумачиться неоднозначно, але вона ототожнюється з об'єктивним розвитком природи й суспільства. А тому, формуючи свою педагогічну систему на засадах гуманістичної креативно-педагогічної парадигми, ми, починаючи з перших кроків своєї педагогічної діяльності, засуджували педагогічні дії авторитарного характеру.

Починаючи з 1974 року, спочатку несвідомо, а потім цілеспрямовано з 1990 року, при створенні Саксаганського, а пізніше – Криворізького природничо-наукового ліцею, було розроблено Концепцію креативної освіти. Головним її завданням було визначити теоретичні засади розвитку креативності як інтегральної якості творчої особистості, що зумовлювало б її здатність породжувати незвичні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилятися від традиційних схем мислення і тому здійснювати успішну професійну діяльність.

Педагогу-практику, який має намір здійснювати успішне професійне сходження в сучасному освітньому просторі України, утверджуючи свій авторитет як вчителя-предметника, слід будувати практичну повсякденну діяльність на засадах гуманістичної креативно-педагогічної парадигми.

Педагогічна система, що відповідає креативно-педагогічній парадигмі, передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, яка сприяє активізації

особистої освіти учнів засобом творчої самостійної діяльності. Така система обов'язково передбачає учня як одного з головних суб'єктів або головних дійових осіб співробітництва й педагогічну фасилітацію вчителя – допомогу, сприяння, підтримку. Тому творчу діяльність учнів ми визначаємо не як одну із складових загальної освітньої системи навчального закладу, а як визначальну укладу його життєдіяльності й визначальну складову всієї педагогічної філософії. Замість навчальної урочної діяльності учнів ми застосовуємо *навчально-дослідницьку* та *навчально-винахідницьку*, що реалізуються за авторською типологією уроків. Крім того, важливою складовою креативної педагогічної системи є *наукова позаурочна діяльність учнів*. Всі інші види, зокрема культурна і валеологічна діяльність учнів, здійснюються як творчі й в органічному поєднанні між собою, утворюючи загальне „поле креативності”, як поле сприятливих умов вияву і розвитку творчого потенціалу учнів.

Таким чином, креативна освіта передбачає творчість учнів у навчанні завдяки їх особистому включенню в активне навчальне чи наукове дослідження. Саме його результати можуть стати для учня відкриттям тих знань, що для нього особисто є новими.

Найбільш важливою складовою частиною концепції діяльності креативного закладу, на нашу

торних робіт, проведенні експериментів, польових досліджень, семінарських занять і висвітлює значення в їх упродовженні дослідницького методу проектування, ролі домашньої роботи учнів і місця в ній книжки [2].

На початку 30-х років *Л.С. Виготський* також обґрунтовував можливість та доцільність навчання, орієнтованого на розвиток, як на свою безпосередню мету, не відкидаючи необхідності засвоєння знань, умінь та навичок. Вчений їх розглядає як найважливіший засіб розвитку учня [3, 4, 5]. Цю концепцію підтримував і видатний російський психолог *С.Л. Рубінштейн* [15]. З метою перевірки цієї концепції проводились і тривають до сьогодні експериментальні дослідження у Харкові, Києві, Москві та інших містах під керівництвом В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна, Л.В. Занкова, А.К. Дусавицького, В.В. Репкіна. В 60–70-ті роки ці ідеї знайшли відображення в роботах і практичній діяльності В.О. Сухомлинського, І.Д. Адамського та ін. В сучасній освіті України найбільш плідно ідеї розвитку учнів засобом залучення їх до дослідницької та винахідницької діяльності розвиваються в роботах О.Є Антонової, І.С. Волощука, О.А. Дубасинюк, Н.І. Поліхун, В.В. Рибалки, С.О. Сисоевої, Т.І. Чернецької та інших.

Як вже наголошувалося, *В.Г. Кремень* вважає, що історичний розвиток і місце держави в світовій спільноті знаходяться в прямій залежності від здатності народу творити її на рівні вимог сучасної доби. Від того, які творчі здібності виявляються у працівників будь-яких сфер людської діяльності, і особливо національної системи освіти, залежить прогрес суспільства [13].

Креативна педагогічна система освіти й концепція розвиваючого навчання мають загальний фундамент, але вони не тотожні. Як перша, так і друга, вони виходять з визнання головної своєї мети – розвитку дитини. Послідовники цих теорій визнають такий підхід правильним, у якому учні в навчально-виховному процесі будуть розвиватись, виховуючись та навчаючись (за С.Л. Рубінштейном, Л.С. Виготським та ін.). Але перша передбачає розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, а друга – лише інтелектуальних. Історично концепція розвиваючого навчання передувала креативній, і вона будувалась на ототоженні інтелектуальних і творчих здібностей. І тільки після того, як у психологічних дослідженнях було визначено різницю між ними, виникли умови їх розмежування.

В методичних розробках природничого циклу навчальних предметів навіть 90-х років ХХ ст. під розвитком творчих здібностей помилково розуміли розвиток інтелектуальних. Лише креативна дидактична система освіти передбачає розвиток творчих знань і умінь, творчої мотивації, творчих здібностей.

думку, має бути положення про розвиток у молоді якостей творчої особистості планетарного мислення як сучасного інтелігента, що відповідає світовим тенденціям розвитку освіти. В нашому креативному підході, як і в дослідженнях А.Г. Алейнікова, творчість розглядається не стільки як діяльність взагалі, скільки як специфічна діяльність у самій діяльності, що збільшує її потенціал [1]. Тому головним постулатом педагогічної системи є те, **що творчій праці (інтелектуальній чи фізичній) належить вирішальна роль у впливові на особистість.** У зв'язку з цим, головне завдання педагогічної діяльності вчителя в середніх загальноосвітніх закладах полягає у створенні умов повсякденної та різноманітної творчої діяльності учнів закладу.

Здійснивши теоретичне педагогічне дослідження з проблеми вибору парадигми навчання учнів в сучасних умовах діяльності в середніх навчальних закладах, вважаємо доцільним вибір виключно креативно-педагогічної парадигми.



Анатолій Сологуб
Выбор парадигмы обучения – ключевая проблема современного образования

В статье автором поднимается проблема выбора парадигмы обучения учеников средних учебных заведений и делается попытка доказать целесообразность осуществления практической образовательной деятельности на основах креативно-педагогической парадигмы.

Ключевые слова: парадигма, креативно-педагогическая парадигма, креативность.



Anatolij Sologub
Choice of learning paradigm is a key problem of the present-day education

In the article, author touches upon the problem of selecting paradigm of teaching secondary schools' scholars, and attempt is undertaken to demonstrate expediency of practical teaching activity on the base of the creative-pedagogical paradigm.

Key Words: paradigm, creative-pedagogical paradigm, creativity

ЛІТЕРАТУРА

1. Алейников А.Г. О креативной педагогике // Вестник высшей школы. – 1989.- № 2. – С. 29-34.
2. Ващенко Г.Г. Загальні методи навчання: Підручник для педагогів. – Видання перше. – Київ, Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк:Кн. Для учителя. – 3-е изд. М.: Просвещение, 1991.
4. Выготский Л.С. Мышление и его развитие в детском возрасте//Собр. соч. : в 6 т. – М., 1984. Т.2.
5. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1950.
6. Гальперин П.Я., Котик Н.Р. К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. – 1982. – №5. – С. 80-84.
7. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376с.
8. Дьюи Дж. Школа и ребенок. – М., 1925.
9. Закон України „Про освіту”, – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
10. Законодавство України „Про освіту”. 36. законів.- К., 2002.
11. Законодавство України про освіту: збірник законів. – Київ.: Парламентське видавництво, 2002.
12. Козленко В.Н. Проблема креативности личности: Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М., 1990.
13. Кремень В.Г. Модернізація системи освіти як важливий чинник інноваційного розвитку держави /Освіта України. – №34. – 13 травня 2003 р.
14. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О.В. Долженко. М.: Высш.шк., 1986. – С.53.
15. Рубинштейн С.Л. Принципы творческой самостоятельности // Вопросы Философии. 1984, № 4.
16. Ярошенко О.Г., Новицька В.І. та інші. Завдання для тестової перевірки знань, умінь і навичок випускників загальноосвітніх шкіл, ліцеїв та гімназій. Хімія. – Київ, 1995.