

ПАРАДИГМАЛЬНІ ЗАСАДИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ СИСТЕМИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті концептуалізується парадигмальне ядро експериментальних досліджень проблем післядипломної педагогічної освіти через діалектичну єдність онтологічної, гносеологічної, аксіологічної, праксеологічної підсистем.

Ключові слова: дослідницько-експериментальна робота, парадигма, онтологічна, гносеологічна, аксіологічна, праксеологічна підсистема.

М. Скрипник. Парадигмальні основи експериментальних досліджень науково-педагогічних працівників системи післядипломної освіти. В статті концептуалізується парадигмальне ядро експериментального педагогічного образования через діалектичне єдинство онтологічної, гносеологічної, аксіологічної, праксеологічної підсистем.

Ключевые слова: опытно-экспериментальная работа, парадигма, онтологическая, гносеологическая, аксиологическая, праксиологическая подсистемы.

M. Skrypnyk. Experimental research framework paradigmatic scientific and pedagogical staff Post-graduate education. The paper is conceptualized paradigmatic core experimental Studies postgraduate education through the dialectical unity of the ontological, epistemological, axiological, praxeological subsystems.

Keywords: research and experimental work, paradigm, ontological, epistemological, axiological, praxeological subsystem.

Мета: обґрунтувати парадигмальне ядро експериментальних досліджень науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти.

Здійснені на шпальтах провідних вітчизняних та зарубіжних видань філософсько-педагогічні розвідки проблеми якості сучасної вищої освіти можна класифікувати як два чітко обґрунтовані напрями, витоки яких у культурі пізнання: перший – тяжіє до традицій модернізму, інший – до постмодерністичних те-

орій. За модерністичним баченням, вища професійна освіта як соціальний інститут має на меті *дати* повноцінні професійні знання, а студенти відповідно повинні *отримати* ці знання від викладачів. Отож за цим підходом зміст вищої освіти *передає* накопичені людством знання від одного покоління до іншого. Таке явище відомий бразильський педагог Пауло Фрейде у книзі "Педагогіка пригноблених" назвав "банківською освітою", коли діти, студенти розглядаються як "банк", а викладачі – у ролі вкладників, які сподіваються отримати в майбутньому дивіденди. При "банківській освіті" особистість є пасивним отримувачем деякого обсягу знань, які вона досить часто не вважає своїм, не інтерпретує його, не розуміє змісту і значення та, найголовніше, забуває більшу частину після контрольної роботи чи складання екзамену.

Цей підхід через причину пасивності суб'єкта навчання піддається критиці прихильниками іншого напрямку – постмодернізму в педагогіці, зокрема адептами конструктивізму. У чому суть такої позиції? Професор Університету Південної Флориди Дж. Л. Пол визначає так: "...види діяльності, спрямовані на побудову значення активними людськими істотами, які пізнають. Ці види діяльності включають як фізичні, так і часові дані, набуті за допомогою почуттів, а також взаємодія цих фізичних і часових даних з цінностями, віруваннями, думками, сподіваннями, мріями, натхненням, фантазіями, ставленнями, прийнятими ролями, стереотипами, іншими формами розумових процесів, а також отриманими і створеними знаннями як індивідуумами, так і групами індивідів". Тобто ключовим поняттям конструктивізму є нові пізнавальні продукти, які з'являються в результаті того, що індивід *конструює, творить* значення речей та надає їм свій зміст.

Виникає питання: чому цей підхід має переваги над модерністичним? Щоб аргументувати переваги конструктивістського підходу, наведемо деякі факти. Серією досліджень Організації з економічного співробітництва і кооперації під назвою "Шкільна освіта для завтрашнього дня", проведених у 22 країнах, дове-

дено, що в наш час в освіті відбувається інтенсивний парадигмальний зсув із передачі знань на процес учіння, з репродуктивного на продуктивне навчання, із запам'ятовування матеріалу на проблемне навчання, з механістичного на критичне і рефлексивне мислення.

Сьогодні формується нова філософія – філософія постмодернізму, яка впливає на педагогічну теорію. Остання тепер розглядає нові проблеми [3; 4; 5], насамперед, осмислення культури в педагогічному процесі. Мова йде про те, що не тільки педагогічні теорії, а й культурні здобутки, культурна спадщина різних народів, сучасна культура загалом стають основою педагогічного процесу. По-друге, має бути зв'язок між уявленнями викладачів про життєві проблеми студентів та реальними проблемами їхнього життя, взаєминами та взаємодією суб'єктів навчання у педагогічному процесі, впливом культури на їхню діяльність. По-третє, науково-педагогічна діяльність стає комплексом культурних, політичних і соціальних дій. Головною ідеєю діяльності науково-педагогічного працівника в епоху постмодернізму стає впевненість у тому, що вони мають володіти нарративами, через які не тільки сприймають дійсність, а й уміють науково її інтерпретувати. Інтерпретація стає проблемою нового типу розуміння науково-педагогічної діяльності.

Проблема вивчення ефективності діяльності викладача вищої школи розроблена у працях О. Абдуллої, Ю. Бабанського, В. Загвазінського, В. Сластеніна. У визначенні ефективності діяльності викладача вирізняють такі підходи: структурний – В. Сластенін, Н. Талізін, Н. Удалов та ін.; функційний – В. Антипова, Н. Кузьміна, Н. Левітов; системний – В. Беспалько, І. Блауберг, Б. Маркарян, В. Поляков; динамічний – З. Єсарєва, Н. Свиридова; особистісно орієнтовний – К. Бондарєвська та інші.

Проблемам підготовки та атестації науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації присвячені розвідки вітчизняних дослідників. Зокрема, у праці О. Мороз, В. Юрченко [10] розкрито професійно-рольові особливості діяльності викладача ВНЗ та обґрунтовано на цих засадах модель його підготовки; у ро-

боті А. Кузьмінського [6] проведено аналіз впливу педагогічної майстерності викладача та окремих компонент його професійної діяльності на якість навчання у вищій школі.

Аналіз джерел засвідчує, що підготовка науково-педагогічних працівників є предметом наукового обґрунтування. Разом із цим серед питань, які вимагають теоретичної рефлексії, найбільш значущими є підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації до організації та проведення науково-експериментальної роботи, адже за своєю суттю остання найбільше трансформується в умовах глобалізаційних змін.

Окреслимо деякі аспекти цих змін. По-перше, технологізація та науковість технологій; по-друге, задачний характер досліджень; по-третє, конструкційність – необхідно запропонувати не лише експерименти, а й конструкцію для проєктованого дослідження; по-четверте, наукові дослідження мають бути технологічними, реально втіленими у практику (нереалізований проєкт, нетехнологічна конструкція не можуть отримати підтримку держави та інших структур); по-п'яте, економічна детермінація, економічна підтримка та економічні обмеження; по-шосте, корисність результатів.

У першій частині витлумачимо основні поняття, у другій – обґрунтуємо напрями експериментальних досліджень.

Визначимо сутність та відмінність між дослідницько-експериментальною роботою, педагогічним досвідом та дослідницько-пошуковою діяльністю науково-педагогічних працівників.

Педагогічний досвід – особистісні якості педагога, народжені в результаті практичної діяльності та збагачені науковим підходом, ідеями, узятими з літератури та живого спілкування.

Дослідницько-пошукова робота – внесення свідомих змін в освітній процес або організацію систем освітньої діяльності. У такій роботі *враховується лише інтегративний ефект нововведення і не ставиться за мету з'ясування того, який фактор чи фактори відіграли провідну роль у досягненні ефекту*, не вимірюється величина впливу на результат кожного із факторів, їх внутрішня кореляція.

Дослідницько-експериментальна робота – спеціально організоване відтворення та зміна явищ в умовах, сприятливих для виявлення провідних факторів змін.

Отже, педагогічний експеримент – спеціальне внесення в педагогічний процес принципово важливих змін відповідно до завдання дослідження й гіпотези; така організація процесу, яка давала б можливість бачити зв'язки між дослід-

жуваними явищами без порушень його цілісності; глибокий якісний аналіз і якомога точніше кількісне вимірювання як внесених у педагогічний процес змін, так і результатів усього процесу.

Характерними ознаками експерименту є: точна фіксація вихідного рівня та умов перебігу процесу;

внесення запланованих змін;
варіювання умов і змін;
відтворюваність процесу і результатів;
точна фіксація результатів;

інтерпретація результатів з визначенням ваги (факторів), що впливають на зміни.

Наступне поняття, що потребує уточнення, – це парадигма. Визначення парадигмального ядра, що орієнтує освітню науку і практику, є базовим питанням. Хоча генеза студійованої проблеми охоплює щонайменше три останні десятиліття, звернемося переважно до запитів і рішень, зумовлених нашою сьогодишньою ситуацією, зокрема станом методології педагогічної реальності. Лише наголосимо, що введення цього терміна пов'язують з німецьким філософом-позитивістом Г. Бергманом (1840–1904), який запропонував поняття "парадигма" для характеристики нормативної методології. Широко розповсюдив цей термін американський фізик та історик Т. Кун (1922–1904) у праці "Структура наукових революцій" (1962). Він запропонував свою систему понять, яка описувала теорію наукових революцій. Усередині цієї системи найважливіше місце учений відвів парадигмі: "Под парадигмами я подразумеваю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений" [7, 11]. Зміна парадигми – це наукова революція, якій передують такі етапи: допарадигмальний; власне парадигмальний (так звані "ненормальні науки"); криза нормальної науки ("екстраординарна наука"); наукова революція, що полягає у зміні парадигм.

Парадигму необхідно розглядати не просто провідною теорією, а частиною світогляду, у якому вона існує разом зі всіма висновками, досягнутими завдяки цій парадигмі. Таким чином, останню варто визначати як найвищу категорію стосовно інших категорій наукового пізнання.

К. Платонов розглядає парадигму як систему основних наукових досягнень (теорій, методів), за зразком яких організується дослідницька практика вчених у певній галузі знань (дисципліні) у певний історичний період [11]. Сутність педагогічної парадигми більшістю дослідників висвітлюється як основа, ідея, підхід до проєктування освітніх систем,

базова модель або стратегія освіти. Зрозуміло, що дане поняття зберігає усі суттєві ознаки більш загального поняття, такого як "наукова парадигма", але має і відповідні відмінності.

Аналіз науково-педагогічних джерел засвідчує, що в теорії і практиці сучасної освіти існують різні типи парадигм [12], зокрема, кожній базовій моделі освітнього процесу відповідає лише її притаманна педагогічна парадигма. Ученими-педагогами розглянуто таку класифікацію освітніх парадигм: авторитарно-імперативна та гуманна (Ш. Амонашвілі); когнітивна та особистісна (С. Ямбург); педагогічна парадигма традиції, науково-технократична та гуманітарна (І. Колеснікова); авторитарна, маніпуляційна та педагогічна парадигми (Г. Корнетов); ліберально-раціоналістична, культуроцентрична та глобально-історична (Н. Розов); консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична та гуманістично-феноменологічна (Х. Тхагансоев); консервативна, культурознавча та культуротворча (А. Валицька); функціоналістична, гуманістична та езотерична (Б. Родіонов і А. Татур); природознавча, технократична, езотерична, гуманістична і поліфонічна О. Прікот).

Існування розмаїття освітніх парадигм В. Краєвський пояснює тим, що термін "парадигма", як дань моді, прийшов на зміну поняттю "педагогіка" у контексті: гуманна педагогіка, педагогіка середовища, педагогіка розвитку тощо [5]. Домінантою гуманістичної парадигми освіти є цінність людського існування, свобода і суверенність прав кожної людини (особистості) та її гідність. Як зазначає І. Бех, "...ідеї гуманістичної педагогіки охопили все наше суспільство... однак нині загальна ейфорія, пов'язана з цією проблематикою, змінилася глибоким її осмисленням, розумінням складності сутнісної трансформації сучасного освітнього процесу" [3].

Розгортаючи свої доведення, підкреслимо основні положення:

1. Дослідницько-експериментальна робота на відміну від дослідницько-пошукової потребує виявлення провідних факторів змін у спеціально організованому середовищі.

2. Парадигма – це провідна теорія науки (базовий підхід) та вища (стосовно інших) категорія наукового пізнання, заснована на бінарних опозиціях, прийнята як зразок постановки і розв'язання проблем протягом визначеного історичного періоду, фіксована в підручниках, наукових працях і визнана науковим співтовариством незалежно від галузі знань.

3. У рамках парадигми можуть висуватися декілька теорій, концепцій. Кон-

цепція – система концептів (наукових понять, виокремлених як значущих), обґрунтована в наукових ідеях (положеннях, постулатах, законах, гіпотезах). У цьому випадку парадигма виступає як система концепцій.

4. У рамках парадигми можуть існувати різноманітні парадигмальні моделі, представники, яких не відрізняються єдністю поглядів.

5. Статус парадигми визначається основними критеріями: бінарності; цільової визначеності, часової тривалості та прийняття як еталону, фіксації у працях, наукової перспективності.

Науковий потенціал парадигми полягає у тому, що вона може використовуватися як діагностика стану проблеми, визначати тенденції розвитку.

Парадигмальне ядро експериментальних досліджень проблем післядипломної педагогічної освіти, на нашу думку, здатне концептуалізуватися через діалектичну єдність онтологічної, гносеологічної, аксіологічної, пракселогічної підсистем. Конкретизуємо напрями досліджень кожної підсистеми.

Онтологічна підсистема експериментальних досліджень осмислює проблеми буття особистості педагога в динамічному соціокультурному, науковому, освітньому середовищі та передбачає:

- аналіз взаємодії післядипломної освіти з іншими соціокультурними системами, їх вплив на розвиток особистості вчителя;
 - дослідження теорії і практики навчання дорослих;
 - концептуальне вивчення післядипломної освіти педагогів у контексті андрагогічних досліджень;
 - вивчення психолого-педагогічних аспектів навчання дорослого;
 - окреслення стратегії розвитку системи післядипломної освіти педагогів.
 - Ціннісна підсистема експериментальних досліджень містить аналіз цільових і ціннісних вимірів підготовки педагогів до професійної діяльності та пов'язана з обґрунтуванням цілепокладання. Така підсистема експериментальних досліджень може включати:
 - цілі та цінності педагога в полікультурному середовищі;
 - модель підготовки педагога в контексті соціокультурно-орієнтованої методики;
 - формування професійного та загальноінтелектуального словника вчителя;
 - прогнозування напрямів формування змісту підвищення кваліфікації педагогів.
- Пізнавальна підсистема гносеологічно, логіко-методологічно обґрунтовує структурно-змістовий аспект післядипломної освіти. Пріоритетним тут є:
- закономірності та принципи проєк-

тування змісту підвищення кваліфікації педагогів;

- з'ясування того, які науки, дисципліни та інтегративні підходи мають становити основу для розроблення змістових засад підвищення кваліфікації;
- виділення навчальних елементів розроблення змісту та структури навчальних модулів для різних категорій учителів;
- опрацювання принципів і методів відбору та структурування змісту підвищення кваліфікації педагогів.

Практичні аспекти підготовки - праксеологічна підсистема досліджень, що включає:

- підготовку вчителя до реалізації сучасних технологій навчання предмета;
- навчально-методичне забезпечення підвищення кваліфікації;
- підготовку вчителя до інтерактивної комунікативної взаємодії;
- органічне поєднання практичної й теоретичної підготовки вчителя;
- підготовку вчителя до реалізації різних підходів у вивченні предмета;
- діагностику та моніторинг якості підвищення кваліфікації вчителя.

Отже, окреслені вище підсистеми не конкурують, а взаємодіють методологічно. Досліджуючи методологію як багаторівневе утворення, на верхніх поверхах якого розміщена філософська методологія, потім – загальнонаукова, а на нижчому рівні перебуває методологія галузевих видів наук, підсумовуємо, що єдність онтологічної (буттєвої), ціннісної, пізнавальної та практичної підсистеми формує філософську методологію, тобто макрорівень вивчення й аналізу післядипломної педагогічної освіти. На загальнонауковому (педагогічному) рівні, мезорівні досліджують особливості підвищення кваліфікації вчителів за професійною сферою. Нижчий мікрорівень спрямовує дослідження за фахом.

Перспективним для експериментального дослідження системи післядипломної освіти України є обґрунтування нормативної та методологічної бази змісту підготовки в системі післядипломної педагогічної освіти.

Отже, короткий огляд поставленої проблеми дозволив: 1) обґрунтувати основні поняття дослідження (педагогічний досвід; дослідницько-пошукова робота; дослідницько-експериментальна робота; парадигма); 2) аргументувати об'єктивну потребу у визначенні парадигмального ядра експериментальних досліджень проблем післядипломної педагогічної освіти; 3) дослідити сучасну парадигму експериментальних досліджень як діалектичну єдність чотирьох основних підсистем: буттєвої, ціннісної, пізнавальної та практичної; 4) описати

напрями експериментального дослідження кожної підсистеми. 5) окреслити перспективні напрями експериментального дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Ананьев Б. Г.* Некоторые проблемы психологии взрослых / Б. Г. Ананьев. – М., 1972.
2. *Ананьев Б. Г.* Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова. – М., 1972. – 245 с.
3. *Бех І. Д.* Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. – 2009. – № 2. – С. 27–33.
4. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
5. *Красевський В. В.* Парад парадигм. Освіта. – К. : Рад. шк., 1994. – 61 с.
6. *Кузьмінський А. І.* Педагогічна майстерність викладача вищої школи та її вплив на якість навчання / А. І. Кузьмінський // е-журнал "Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку". – 2010. – Випуск 2.
7. *Кун Т.* Структура наукових революцій / Т. Кун; пер. з англ. О. Васильєва. – К. : Port- Royal, 2001. – 226 с.
8. *Ломтева Т. Н.* Андрагогические основы вузовского образования / Т. Н. Ломтева : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 Б. м. – 390 с.
9. *Марон А. Е.* Развитие андрагогика как области профессионально-педагогического знания и социальной практики//raor.ru/.../Otdelenie_professionalnogo_obrazovaniya. 2009.04.15.Spravka.1.doc.
10. *Мороз О. Г.* Підготовка майбутнього викладача вищої школи: психолого-педагогічний ракурс / О. Г. Мороз, В. І. Юрченко. – Режим доступу : www.psyh.kiev.ua/
11. *Платонов К. В.* Краткий словарь системы психологический понятий: учеб. пособ. / К. В. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1984. – С. 89.
12. *Савотина Н. А.* Понятие "парадигма" и его статус в педагогике / Н. А. Савотина // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 3–11.
13. *Свідзинський Анатолій.* Самоорганізація і культура / Анатолій Свідзинський. – К. : Вид-во імені Олени Теліги, 1999. – 288 с.
14. *Сисоєва С. О.* Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет ім. Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України. – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
15. *Степанов Ю. С.* Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 1997. – С. 40.