

педагогические проблемы образования : Вестник МГЛУ. – 2004. – С. 89–100. / Zmeev S. I. Tendencii razvitiya nauk ob obrazovanii v XXI veke (*Tendencies of development of the education sciences in the 19<sup>th</sup> century*), Psichologicheskie i pedagogicheskie problemy obrazovaniya, 2004, pp. 89–100. [in Russian].

11. Кукуев А. И. Андрагогика М. Ноулза: содержательная и процессуальная модель / А. И. Кукуев // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона : науч. журн. – Ростов-на-Дону : ИПО ПИ ЮФУ, 2008. – № 3–4 – С. 29–34. / Kukuev A. I. Andragogika M. Noulza: soderzhatel'naya i processual'naya model' (*M. Knowles' andragogics: content and process model*), Voprosy mezhdunarodnogo sotrudnichestva v obrazovanii Yuzhnogo regiona, Rostov-na-Donu, IPO PI YuFU, 2008, Issue 3-4, pp. 29–34. [in Russian].

12. Прийма С. М. Андрагогика в системі наук про навчання і освіту людини: етапи становлення та перспективи розвитку [Електронний ресурс] / С. М. Прийма. – Режим доступу : [www.narodnaosvita.kiev.ua/vihysku/9/statti/priyma.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vihysku/9/statti/priyma.htm). / Pryima S. M. Andrahohoka v systemi nauk pro navchannia i osvitu liudyny: etapy stanovlennia ta perspektyvy rozvytku (*Andragogics in the system of sciences on teaching and education of a person: stages and perspectives of development*), [Electronic resource] – mode of access : [www.narodnaosvita.kiev.ua/vihysku/9/statti/priyma.htm](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vihysku/9/statti/priyma.htm). [in Ukrainian].

13. Jarvis P. Adult Education and Lifelong Learning / Theory and Practice. – 3rd edition. – London and New York : RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004. – 382 p. [in English].

14. Knowles M. S., Holton III E. E., Swanson R. A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p. [in English].

Дата надходження статті: «12» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «17» травня 2017 р.

**Рецензенти:**

Руснак І. – доктор педагогічних наук, професор

Ящук І. – доктор педагогічних наук, професор

**Вихрущ Віра** – професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор, e-mail: nazarenkovira@i.ua

**Vykhruhch Vira** – professor of pedagogics and social administration department of National University «Lviv Polytechnic», doctor of pedagogical sciences, professor, e-mail: nazarenkovira@i.ua

*Цитуйте цю статтю як:*

*Cite this article as:*

Вихрущ В. Парадигмальний підхід та моделі навчання дорослих у сучасній вищій освіті / Віра Вихрущ // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 35–41.

Vykhruhch V. The Paradigmatic Approach and Models of Adult Learning in Modern Higher Education, Pedagogical Discourse, 2017, Issue 22, pp. 35–41.

**УДК 37.026.1**

**ЛАРИСА ГОЛОДЮК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(Україна, Кропивницький, Комунальний заклад «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»)*

**LARYSA GOLODIUK,**

*candidate of pedagogical sciences, associate professor*

*(Ukraine, Kropyvnytskyi, Municipal Institution «Kirovohrad Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after Vasyl Sukhomlynskyi»)*

**orcid.org/0000-0002-5064-0968**

**Парадигмальність процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті різних підходів**

**Paradigmity of the Process of Educational and Cognitive Activities of Students in the Context of Different Approaches**

У статті визначено сутність поняття «парадигма» та розкрита парадигмальність процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, когнітивного, компетентнісного та просторово-середовищного підходів. Проаналізовані наукові джерела, у яких розглядаються освітні парадигми, виокремлене в їхніх змістових контентах ключові ідеї, прийняті у науковому середовищі. Здійснені упорядкування на основі спільності смислових акцентів. А саме на: результатах навчання; мисленневих процесах; ціннісних орієнтаціях; факторах розвитку учнів; засобах навчання; змісті; еталонних принципах державного керівництва суспільством; підпорядкованості процесів виховання, освіти й розвитку; суб'єкті діяльності; умовах, які сприяють розвитку дитини.

Встановлено, що парадигмальністю процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачено акумулювання ключових ідей таких освітніх парадигм, як: калокагативної;

догматичного навчання; пояснювально-ілюстративного навчання; адаптивного навчання; розвивального навчання; когнітивної; культурологічної.

**Ключові слова:** парадигма, парадигмальність, парадигмальні вияви, особистісно орієнтований підхід, системний підхід, синергетичний підхід, когнітивний підхід, компетентнісний підхід, просторово-середовищний підхід.

*The essence of concept «paradyhm» and the paradigmity of the process of students' educational and cognitive activities in the context of student oriented, systematic, synergetic, cognitive, competence and spatial and environmental approaches are defined in the article by the author.*

*The scientific resources which consider educational paradyhms, singled out in their to picul content key ideas, accepted in the scientific community have been analyzed. Arrangement based on common semantic accents has been made.*

*It has been done with the focus on: the results of education, thought processes, value orientations, factors of students' development, learning tools, content, standard principles of public management society, accountability of educational processes, subject of activities, conditions which promote child development.*

*It was found that the accumulation of key ideas of such educational paradyhms as kalokahatyvnist', dogmatic teaching, explanatory illustrative training, adaptive learning, developing education, cognitive and cultural ones was provided by the paradyhmalnist' of the process of students' educational and cognitive activities.*

**Key words:** paradyhm, paradigmity, student oriented approach, systematic approach, synergetic approach, cognitive approach, competence approach, spatial and environmental approach.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Модернізаційні зміни, які відбуваються в освіті України, можна охарактеризувати як пошук фундаментальних підходів до побудови результативного навчально-виховного процесу. Ці зміни знаходять відображення у низці законодавчо-нормативних документах, зокрема у Законі України «Про вищу освіту», законопроекті «Про освіту», Державному стандарті початкової загальної освіти, Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, навчальних програмах. Аналіз змісту вказаних документів дозволяє зазначити, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися у швидкозмінному світі. Отже, на сучасному етапі відбувається зміна ключових ціннісних орієнтацій та створення нової освітньої парадигми, основою якої визначаємо – гуманізацію, людиновимірність, відповідність вимогам глобалізованого суспільства.

*Аналіз досліджень і публікацій...* Різні аспекти формування сучасної освітньої парадигми та парадигмальний підхід в освіті (який отримав значного розвитку у кінці 90-х років ХХ ст.) розглядалися у працях українських науковців (В. Андрущенко, І. Беха, В. Бикова, В. Бондара, С. Гончаренка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Огнев'юка й ін.), у дослідженнях зарубіжних науковців (Ш. Амонашвілі, Г. Бергамона, В. Богословського, В. Бондарева, Ю. Громіка, Т. Куна, І. Лернера, Г. Селевка, А. Хуторського та ін.).

Отже, результати наукової розвідки засвідчують увагу науковців до різних аспектів формування освітньої парадигми та парадигмального підходу, але водночас продемонстрували потребу в теоретичному упорядкуванні матеріалу, який би розкривав парадигмальність процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, когнітивного, компетентнісного та просторово-середовищного підходів.

*Формулювання цілей статті...* У контексті зазначеного ми спрямовуємо науковий пошук на розкриття парадигми та підходів як її складових, котрі слугуватимуть процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи у процесі навчання математики в урочний і позаурочний час. Метою даної статті є розкриття сутності поняття «парадигма» та розкриття парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, когнітивного, компетентнісного та просторово-середовищного підходів. Виокремлення в їхніх змістових контентах ключових ідей, прийнятих у науковому середовищі та здійснення упорядкування на основі спільності смислових акцентів.

*Виклад основного матеріалу...* Розгляд парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів ми вибудовували з огляду на те, що поняття «парадигма» є поняттям полісемічним та використовується в різних галузях знань. Уперше даний термін був введений Г. Бергманом [9] для характеристики дієвості нормативної функції методології. Використовувати у науковому обігу вказаний термін запропонував Т. Кун для позначення «визнаних усіма наукових досягнень, які протягом певного часу дають науковому співтовариству моделі постановки проблем та їх розв'язання» [11, с. 11].

Враховуючи те, що, по-перше, «наукова парадигма відображає певні історичні традиції та спільність загальнонаукових підходів до вирішення наукових проблем» (за Т. Куном) [11, с. 11]; по-друге, «сучасна освітня парадигма означає освітню теорію або модель чи зразок освіти, прийнятий в науковому середовищі» (за С. Гончаренком) [7, с. 45]; по-третє, «освітня парадигма допомагає порозумітися в межах однієї наукової спільноти» (за С. Гончаренком) [7, с. 45], вважаємо за доцільне з'ясувати правила і стандарти наукової практики, на основі яких вибудовуватиметься процес організації навчально-пізнавальної діяльності.

Важливо наголосити й на тому, що, за Т. Куном, «парадигми відрізняються більш ніж змістом, вони є джерелом методів, проблемних ситуацій і стандартів вирішень, прийнятих науковим співтовариством» [11, с. 142].

Урахування такого розуміння понять «парадигма» та «освітня парадигма» передбачає здійснення історичного екскурсу моделями постановки проблем та їх розв'язання, які ми назвемо парадигмальними виявами. У цьому контексті значущими є напрацювання Т. Попової, яка на основі аналізу смислового концепту педагогічних парадигм (тлумачення, мети, основних положень) умовно об'єднала парадигми в такі групи:

- історично вирожені парадигми (досвідно-практичного навчання з містико-ритуальними елементами (езотерична); догматична; калогативна);
- парадигми традиційної педагогіки (пояснювально-ілюстративного навчання, знаннева, технократична (науково-технократична), педоцентристська, ЗУНівська);
- людино-орієнтовані парадигми (антропологічні) (парадигма адаптивного навчання, парадигма розвивального навчання, дитиноцентристська парадигма, парадигма здорового глузду («природна педагогіка»), когнітивна парадигма, прагматична парадигма) [13].

На основі аналізу зазначеного вище робимо висновок про необхідність акцентування уваги на когнітивній парадигмі. У той же час нас не покидають сумніви про обмеженість цього висновку, оскільки основою для зародження когнітивної парадигми можуть слугувати інші парадигмальні вияви. На підтвердження зазначеного вдаємося до цитування міркувань Н. Бордовської, А. Реана. «Усі освітні парадигми визначаються рядом елементів: уявлення про систему знань і вмінь, необхідних людині конкретної історичної епохи; усвідомлення типу культури і засобів розвитку людини у процесі її опанування; принципи кодування і передачі інформації; розуміння суспільством значущості освіти; усвідомлення культурного розвитку людини; роль освіти в соціумі; уявлення про образ і місце педагога як носія знань і культури в освітньому процесі; образ і місце дитини в структурах вихованні, навчанні і освіти; [5, с. 30]. А відтак, зазначене спрямовує науковий пошук на ґрунтовний розгляд сутності різних освітніх парадигм, здійснений у контексті наукової розвідки.

З метою розкриття парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів упорядковано парадигми у такий спосіб:

– **парадигми з акцент на результатах навчання** (ЗУНівська (головний вид діяльності – отримання знань, умінь, навичок на основі «поглиблення» різноманітних навчальних програм, що перевищує всі допустимі можливості нормального сприймання учнем) (за І. Сергеевим) [15, с. 120]; знаннева (має вплив на визначення завдань освіти у взаємозв'язку з розвитком практичного і теоретичного досвіду людини) (Н. Бордовська, А. Реан [5, с. 30-31];

– **парадигма з акцент на засобах навчання** (технократична (знаходить прояв у своєрідному світогляді, основними рисами якого є верховенство засобів над ціллю, задач освіти над сенсом, технології цивілізації над загальнолюдськими інтересами, техніки над цінностями) (Н. Бордовська, А. Реан [5]);

– **парадигма з акцент на мисленневих процесах** (когнітивна (у цій парадигмі створені всі концепції розвивального навчання; головною метою є розвиток науково-теоретичного (абстрактно-логічного) мислення, ігнорування образної сфери свідомості; не набула поширення у сучасній педагогічній практиці, тому що пропонує проводити навчання на високому рівні складності, коли навчання стає «... непосильним і для середнього вчителя, і для середнього учня») (за І. Сергеевим) [15]);

– **парадигма з акцент на ціннісних орієнтаціях** (гуманістична (визначає людину вищою цінністю, орієнтує на зміни образу мислення людини, ґрунтується на гуманістичних моральних нормах, співпереживанні, співучасті і співпраці) (Н. Бордовська, А. Реан [5]; в основі лежать такі ідеї: дитина такий же суб'єкт спілкування і діяльності як і вчитель; особистісна відповідальність краще всього виховується в умовах вільного вибору; успішне навчання базується на внутрішній мотивації учня, а не на примусовому навчанні) (за І. Сергеевим) [15]); людино-орієнтована (особистісно орієнтована) або антропологічна (враховує інтереси та індивідуальні особливості дитини, батьків та педагогів; проголошує людину найголовнішою цінністю) (Н. Бордовська, А. Реан [5];

– **парадигма з акцент на факторах розвитку учнів** (педоцентристська (розглядає процеси виховання і навчання як головні фактори розвитку дитини, де провідна роль відводиться вчителю) (Н. Бордовська, А. Реан [5]);

– **парадигма з акцент на умовах, які сприяють розвитку дитини** (дитиноцентристська (орієнтує на створення сприятливих умов для розвитку індивідуально-особистісних особливостей, здібностей і інтересів дитини) [5, с. 30-31]);

– **парадигма з акцент на змісті** (прагматична (містить у собі ідею, що навчати потрібно лише тому, що в майбутньому принесе учню користь) (за І. Сергеевим) [15]; культурологічна (орієнтує на засвоєння елементів культури, навчання, поведінки, спілкування; у зв'язку з розвитком культури і суспільства спектр елементів культури постійно розширюється, до нього додаються й оволодіння основами фізичної та естетичної культури, екології, економіки тощо) (Н. Бордовська, А. Реан [5]);

– **парадигма з акцентом на еталонних принципах державного керівництва суспільством** (соціетарна (орієнтує на еталонні принципи державного керівництва суспільством, що визначають характер і мету виховання і освіти) (Н. Бордовська, А. Реан [5]);

– **парадигма з акцентом на підпорядкованості процесів виховання, освіти й розвитку** (парадигма здорового глузду (ґрунтується на засадах «народної педагогіки», де головним завданням педагогіки є виховання, а освіта і розвиток учнів є його складовими) (за І. Сергеевим) [15]);

– **парадигма з акцент на суб'єкті діяльності** (гуманістична (в основі лежать такі ідеї: дитина такий же суб'єкт спілкування і діяльності як і вчитель; особистісна відповідальність краще всього виховується в умовах вільного вибору; успішне навчання базується на внутрішній мотивації учня, а не на примусовому навчанні) (за І. Сергеевим) [15].

Упорядкування парадигм з акцентом на результатах навчання, мисленневих процесах, ціннісних орієнтаціях, факторах розвитку учнів, засобах навчання, змісті, еталонних принципах державного керівництва суспільством, підпорядкованості процесів виховання, освіти й розвитку, суб'єкті діяльності та на умовах, які сприяють розвитку дитини спричинює формування висновку про те, що процес організації навчально-пізнавальної діяльності характеризується парадигмальністю, тобто поступовим формуванням засад процесу в царинах різних парадигм.

У контексті наших міркування значущості набувають напрацювання В. Безрукової [2, с. 97-105], відповідно до яких освітні парадигми упорядковано на основі особливостей організації процесу навчання в такий спосіб:

– досвідно-практичного навчання з містико-ритуальними елементами (езотерична (виникла у первісні часи; у рамках цієї парадигми містицизм земних предметів і дій людини був методом наділення смислом та згортання великої інформації у більш вагомій блоці знань, а також засобом їх зберігання; ця парадигма відійшла в минуле, але залишилися містико-ритуальні елементи, які ще присутні на початку і в кінці уроку, при проведенні свят, у родинному вихованні тощо));

– калокогативна (від гр. «калокогатія» – всебічний розвиток особистості у державних умовах; зародилась парадигма у Древній Греції, де родинне виховання замінювалося державним; у спадщину від парадигми залишилися ідеї всебічного розвитку людини, спеціальної підготовки вчителя, деякі методи навчання: бесіди, міркування в голос, система діалогу);

– догматичного навчання (виникла в часи середньовіччя; в її основі лежали ідеї вивчення людиною християнських догм як моральних законів людського буття; догматична система довела до досконалості ідею визначення «стандарту освіти», базового знання; до головних джерел знання відносилися книги Біблії);

– пояснювально-ілюстративного навчання (парадигма виникла у часи Просвітництва в Європі і пов'язана з появою масової книги – підручника; методична система будується на розповіді вчителя, поясненні матеріалу; з'явилися навчальні екскурсії, знайомство з промисловим об'єктом, практика на робочому місці, експеримент, що відтворюється на уроках);

– адаптивного навчання (орієнтує на пристосування до людини як соціальної істоти, до її потреб і можливостей, практико-орієнтовану мотивацію учіння; диференціація та інтеграція навчання, профільне навчання має коріння в системі адаптивного навчання);

– розвивального навчання (полягає у підвищенні темпів розвитку природних можливостей людини; складанні спеціальних методик навчання і освітніх технологій; вимагає особистісно-професійного розвитку вчителя);

– культурологічна або культурно-історична (полягає у збереженні етнокультурних особливостей народів різних національностей незалежно від того, в якому культурно-соціальному середовищі вони проходять навчання).

Аналіз освітніх парадигм, упорядкованих В. Безруковою на основі особливостей організації процесу навчання, підтверджує наші міркування про поступове формування засад організації навчально-пізнавальної діяльності учнів акумулюванням ключових ідей різних освітніх парадигм.

Під час аналізу наукових джерел ми також звернули увагу на напрацювання Р.-М. Швай [17]. За узагальненнями дослідниці, у філософії освіти виділено дві концепції сучасних освітніх парадигм:

– аксіоцентризм (традиційна освітня парадигма; постулює формування розуму і характеру відповідно до трансцендентних цінностей; рекомендує різні дидактичні засоби, реалізованість яких сприяла б максимальному обмеженню негативних схильностей дитини й стимулювала б розвиток її позитивних задатків; засобами виступають: вплив дорослих (батьків, учителів), формулювання вимог у поєднанні з опікою, співпраця і підтримка, дотримання суспільних норм);

– педоцентризм («прогресивна», «дозвільна» освіта; передбачено акцентування уваги на потребах дитини та на ідеї її самореалізації; розвиток всіх природних задатків особистості; терпимість у сприйманні усіх дій учнів; партнерські стосунки між учителем і учнями; поблагливе оцінювання знань учнів).

Поміrkований аксіоцентризм найбільш повно відповідає сучасному розвитку суспільства й системі його цінностей, і, на нашу думку, процес організації навчально-пізнавальної діяльності учнів набуватиме орієнтованості на сприяння розумовому розвитку учнів, виявлення їхніх задатків, розвиток здібностей.

У роботі Н. Бордовської [4] схарактеризовано традиціоністську освітню парадигму. Головна мета освіти зводиться до передачі і набуття знань, умінь і навичок, «не забезпечує розвитку творчих здібностей або розвиває їх спонтанно, непродуктивно, випадково» [4, с. 42]. Вибудовування навчального здійснюється за надмірного управління процесом навчання та його регламентацію. Зазначене призводить до ігнорування внутрішнього світу учнів, обмеження їхньої ініціативи й творчості.

З огляду на те, що процес організації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи у процесі навчання математики в урочний та позаурочний час вибудовується як процесом пізнання суб'єктом об'єктів, акцентуємо увагу на когнітивній парадигмі.

За В. Звєгінцевим, «когнітивна парадигма реалізується когнітивною наукою, або когнітологією, яка, маючи об'єктом людське знання, його структуру й функції, формування, зберігання й передавання, інтегрує досвід багатьох галузей, зокрема лінгвістики, психології, антропології, неврології, штучного інтелекту, філософії тощо... У когнітивній парадигмі традиційним є виведене Платоном протиставлення сенсильного (від лат. *sensibilis* – сприйманого відчуттями) та інтелігібельного (від лат. *intelligibilis* – осягненого розумом) способу пізнання. Перший передбачає розуміння й осмислення предметів і явищ за допомогою чуттєвої сфери, опосередкованої мисленням, другий – розумом та інтелектуальною інтуїцією» [8].

Отже, парадигмальністю процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачено акумулювання ключових ідей таких освітніх парадигм, як калокативної парадигми (ідеї стосуються всебічного розвитку людини та спеціальної підготовки вчителів); парадигми догматичного навчання (ідеї виявляється у визначенні «стандарту освіти»); парадигми пояснювально-ілюстративного навчання (сутність ідеї полягає у ознайомленні суб'єкта з об'єктом, який знаходиться поза межами навчальної установи); парадигми адаптивного навчання (ідеями передбачено орієнтування на потреби і можливості учня, практико-орієнтоване вмотивування учіння, впровадження диференціації та інтеграції у навчання); парадигми розвивального навчання (ідеї мають вияв у активізації розвитку природних можливостей учнів, складанні спеціальних методик навчання, розробці освітніх технологій); когнітивної парадигми (ідея акцентування уваги на способах пізнання суб'єктом об'єктів об'єктивної дійсності) культурологічної освітньої парадигми (ідеї стосуються «активного і критичного освоєння дитиною способів ціннісного, морального, рефлексивного образу думок у процесі пізнання, поведінки та діяльності; забезпечення продуктивної, соціально-орієнтованої діяльності і творчої взаємодії співробітництва дітей і дорослих на основі рівноправності старшого та молодшого; створення умов для самоосвіти, самовизначення і самобудування кожної дитини як особистості та індивідуальності» [10, с. 4].

У той же час парадигмальністю процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи у процесі навчання математики в урочний та позаурочний час конкретизується сутнісним змістом особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, когнітивного, компетентнісного та просторово-середовищного підходів. Удамося до характеристики кожного із зазначених підходів.

Сутність особистісно орієнтованого підходу полягає у організації навчання учнів на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей кожного учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта взаємодії з іншими (учителем і учнями). Реалізованістю особистісно орієнтованого підходу передбачається створення умов для індивідуальної самореалізації учня, розвитку і саморозвитку його особистісних якостей.

За О. Савченко [14, с. 626], сутнісними ознаками особистісно орієнтованого підходу є суб'єкт-суб'єктне взаємодія учасників навчального процесу, діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання, діяльнісно-комунікативна активність учнів, проектування вчителем (а згодом й учнями) індивідуальних досягнень в усіх видах пізнавальної діяльності, сенситивної їхньому віку, якомога повнішого врахування у доборі змісту, в методиках, стимулах навчання та системі оцінювання діапазону особистісних потреб.

Дієвість особистісно орієнтованого підходу забезпечується рухом від учня до змісту й методики, а не навпаки, врахуванням його типологічних та індивідуальних особливостей, утвердження суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками навчально-пізнавальної діяльності.

Сутність системного підходу полягає у розгляді суб'єкта і об'єкта пізнання у взаємозв'язку та взаємозумовленості, дозволяє виділити й забезпечити повноту компонентів різних системи, які забезпечуватимуть перебіг досліджуваного нами процесу, досягнення поставленої мети, виявлення зв'язків між суб'єктами як учасниками навчально-пізнавальної діяльності та між суб'єктом і об'єктом пізнання.

За реалізації системного підходу, взаємодія між суб'єктом і об'єктом пізнання набуває ґрунтовності, оскільки орієнтована на оволодіння істинними знання про об'єкт на основі пізнання його індивідуальних властивостей, характеристик, розкриття його внутрішньої структури, з'ясування його місця і ролі у системі, яка включає в себе об'єкт пізнання як систему, виявлення зв'язків об'єкта пізнання із зовнішнім середовищем.

Дієвість системного підходу поширюється на розгляд навчально-пізнавальної діяльності як системи, підсистемами якої є системотвірні діяльності (навчальна діяльність та пізнавальна діяльність), виявлення між ними об'єктивно існуючих зв'язків і залежностей.

Розкриття парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті синергетичного підходу ґрунтується на науковому розумінні синергетики як «теорії і методології, що досліджує процеси самоорганізації, стійкості та відродження найрізноманітніших структур живої і неживої природи» [6].

За реалізації синергетичного підходу, учень як суб'єкт навчально-пізнавальної діяльності розглядається як такий, котрий готовий до активних дій, досягнення значущих результатів, оскільки, з одного боку, забезпечений необмеженими пізнавальними і творчими можливостями, а з іншого –, має оптимально виважений і доцільний педагогічний супровід.

Сутність когнітивного підходу виявляється у здатності суб'єктів пізнання свідомо організовувати свою когнітивну діяльність.

Ключовими ідеями цього підходу передбачено акцентування уваги у процесі навчання на сприйнятті, пізнанні й розумінні людиною дійсності [8]; вивченні й поясненні пізнавальних процесів і механізмів, за допомогою яких забезпечується адекватна адаптація людини до реальності.

За Е. Азімовим [1], процесуальність когнітивного підходу забезпечується використанням метакогнітивних стратегій (слугують плануванню, вибірковій увазі, самокорекції й самооцінці); когнітивних стратегій (стратегії представлено повторенням, класифікацією, здогадкою, дедукцією, індукцією тощо); соціальної стратегії (співпраця); афективних стратегій (контроль емоцій).

Аналізуючи компетентнісний підхід, розуміємо його як підхід, який полягає у створенні умов для розвитку особистого навчального та життєвого досвіду учня у плані функціональної предметної грамотності. Визначальною відмінністю такого підходу є включення у структуру уроку навчальних ситуацій, у яких задіюються наявний навчальний і життєвий досвід учня. Необхідно прогнозувати ті з них, що розраховані не тільки на «експлуатацію» компетентностей школяра, а й передбачають формування і використання ним знань та способів виконання дій. Дієвість навчального досвіду, а не риси індивіда і є нормою освітнього результату в компетентнісному навчанні.

Розкриття парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті просторово-середовищного підходу передбачає розмежування понять «простір» та «середовище».

Відповідно до міркувань А. Цимбалару [16, с. 285], освітнє середовище постає педагогічним ресурсом для створення освітнього простору особистості. Зазначений висновок зроблений дослідницею на основі трактувань:

– освітнього середовища (оточує людину, яка перебуває у ньому, й відчуває на собі його вплив, не будучи його об'єктом; даність, яка для особистості, що навчається, задається ззовні; характеризується статичністю; умови для імовірних подій, які можуть не відбуватися насправді, і реальні події, що вже відбулись);

– освітнього простору (уміщує особистість як об'єкт, який взаємодіє з іншими об'єктами, у процесі чого вони змінюються і відбувається їх суб'єктивізація; є результатом конструктивної діяльності особистості; виявляється у процесі суб'єктивного сприймання, осмислення і освоєння об'єктивної реальності – освітнього середовища; характеризується динамічністю, оскільки формує і відображає

елементи складної системи соціальних зв'язків суб'єкта через хронотоп; реальні й достовірні освітні події, які відбуваються тут і зараз або мають відбутися обов'язково).

У процесі освоєння одного й того самого шкільного середовища кожна дитина вибудовує свій, винятковий і неповторний, освітній простір, що зумовлено її унікальністю і особливостями розвитку.

За реалізації просторово-середовищного підходу, педагог орієнтований на 1) «створення системи необхідних умов, серед яких постає культивування актуальних цінностей у певному просторі» [3]; 2) перенесення акценту у власній діяльності з активного педагогічного впливу на учня на вибудовування суб'єкт-суб'єктної взаємодії; 3) перехід від закритого навчального середовища до відкритого задіянням різних засобів і технологій інформаційно-комунікативних мереж, зокрема мережі Інтернет [3].

*Висновки...* Отже, парадигмальністю процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів передбачено акумулювання ключових ідей освітніх парадигм, котрі з плином часу засвідчили дієвість і актуальність ідей. Зокрема, це прогресивні ідеї калокративної парадигми, парадигми догматичного навчання, парадигми пояснювально-ілюстративного навчання, парадигми адаптивного навчання, парадигми розвивального навчання, когнітивної парадигми та культурологічної освітньої парадигми. Дієвість парадигмальності процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів основної школи у процесі навчання математики в урочний і позаурочний час забезпечується реалізованістю низки підходів, до яких віднесено: особистісно орієнтований, системний, синергетичний, когнітивний, компетентнісний та просторово-середовищний.

#### **Список використаних джерел і літератури/References:**

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб. : «Златоуст», 2009. – 490 с. / Azimov E. G. Slovar' metodicheskikh terminov (teoriya i praktika predpovaniya yazykov) (*Dictionary of Methodological Terms (Theory and Practice of Teaching Foreign Languages)*), St. Petersburg, 2009, 490 p. [in Russian].
2. Безрукова В. С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения / В. С. Безрукова. – М. : Сентябрь, 2004. – 160 с. / Bezrukova V. S. Vse o sovremennom uroke v shkole: problemy i resheniya (*All about the Modern School Lesson: Problems and their Solving*), Moscow, 2004, 160 p. [in Russian].
3. Биков В. Ю. Модели организационных систем открытой освіти : [моногр.] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с. / Bykov V. Yu. Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity (*Models of Organizational Systems of Open Education*), Kyiv, Atika, 2008, 684 p.
4. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования : логико-методологические проблемы / Н. В. Бордовская. – СПб. : Издательство РХГИ, 2001. – 512 с. / Bordovskaya N. V. Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya : logiko-metodologicheskie problemy (*Dialectics of Pedagogical Research: Logic-Methodological Problems*), St. Petersburg, 2001, 512 p. [in Russian].
5. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. пособ. / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с. / Bordovskaya N. V. Pedagogika (*Pedagogy: Teaching Manual*), Sankt-Peterburg, 2006, 304 p. [in Russian].
6. Булгакова Н. Синергетичний підхід у системі освіти / Н. Булгакова // Завуч. – 2001. – № 36. – С. 8. / Bulhakova N. Synerhetychnyi pidkhid u systemi osvity (*Synergetic Approach in the System of Education*), Zavuch, 2001, Issue. 36, pp. 8. [in Ukrainian].
7. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. / Honcharenko S. U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (*Ukrainian Pedagogical Dictionary*), Kyiv, 1997, 376 p. [in Ukrainian].
8. Звегинцев В. А. Язык и знание / В. А. Звегинцев // Вопросы философии. – 1982. – № 1. – С. 64. / Zvegincev V. A. Yazyk i znanie (*Language and Knowledge*), Voprosy filosofii, 1982, Issue 1, pp. 64. [in Russian].
9. Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти [Електронний ресурс] / І. А. Зязюн // Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. – Вип. 1.33. – Режим доступу: chrome-extension://oemmndcblldboiebfnladdacbd\_fmadaadm/http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/6\_5.pdf / Ziazun I. A. Osvitni paradyhmy ta pedahohichni tekhnolohii u vymirakh filosofii osvity (*Educational Paradigms and Pedagogical Technologies in the Dimensions of Philosophy of Education*), Naukovyi visnyk MDU imeni V. O. Sukhomlynskoho, Vol. 1.33, [Electronic resource]. – mode of access: chrome-extension://oemmndcblldboiebfnladdacbd [in Ukrainian].
10. Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с. / Krylova N. B. Kul'torologiya obrazovaniya (*Culturology of Education*), Moscow, Narodnoe obrazovanie, 2000, 272 p. [in Russian].
11. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун : пер. с англ. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с. / Kun T. Struktura nauchnykh revolyuciy (*Structure of Scientific Revolutions*), Moscow, Progress, 1977, 300 p. [in Russian].
12. Мануйлов Ю. О стихии, стихийности и стихийности в образовании / Ю. Мануйлов // Alma Mater : Вестник высшей школы. – 2004. – № 10. – С. 12. / Manujlov Yu. O stixii, stixijnosti i stixial'nosti v obrazovanii (*About Elements, Environment and Nature in Education*), Alma Mater, 2004, Issue 10, pp. 12. [in Russian].
13. Попова Т. М. Культурно-історична складова змісту навчання фізики в загальноосвітній школі: теорія, методика, практика : [моногр.] / Т. М. Попова. – Керч : РВВ КДМТУ, 2009. – 348 с. / Popova T. M. Kulturno-istorychna skladova zmistu navchannia fizyky v zahalnoosvitnii shkoli : teoriia, metodyka, praktyka (*Cultural-Historical Component of the Content of Teaching Physics in General Educational School*), Kerch, 2009, 348 p. [in Ukrainian].

14. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підруч. / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с. / Savchenko O. Ya. Dydaktyka pochatkovoï osvity (*Didactics of Primary Education: Manual*), Kyiv, 2012, 504 p. [in Ukrainian].

15. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособ. / И. С. Сергеев. – К. : РИП, 1987. – 152 с. / Sergeev I. S. Osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti, Kyiv, 1987, 152 p. [in Russian].

16. Цимбалару А. Д. Освітнє середовище і освітній простір: спільність і відмінності // А. Д. Цимбалару / Засоби і технології сучасного навчального середовища : матер. наук.-практ. конф. (Кіровоград, 21-22 трав. 2010 р.). – Кіровоград : Ексклюзив-Систем, 2010. – 324 с. / Tsymbalaru A. D. Osvitnie seredovyshche i osvitniï prostir: spilnist i vidminnosti (*Educational Environment and Educational Space: Community and Difference*), Zasoby i tekhnolohii suchasnoho navchalnoho seredovyshcha, Kirovohrad, 2010, 324 p. [in Ukrainian].

17. Швай Р. І. Деякі аспекти змін освітньої парадигми щодо формування інноваційної особистості / Р. І. Швай // Вісник Вінницького політехнічного інституту. 2011. – № 2 (95). – С. 168–172. / Shvai R. I. Deiaki aspekty zmin osvitnoi paradyhmy shchodo formuvannia innovatsiinoï osobystosti (*Some aspects of Changes of Educational Paradigm as for the Formation of Innovative Personality*), Visnyk Vinnytskoho politekhnichnoho instytutu, 2011, Issue 2 (95), pp.168–172. [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «28» квітня 2017 р.

Стаття прийнята до друку: «17» травня 2017 р.

**Рецензенти:**

Галус О. – доктор педагогічних наук, професор

Кушнір В. – доктор педагогічних наук, професор

**Голодюк Лариса** – заступник директора з науково-методичної діяльності Комунального закладу «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського», кандидат педагогічних наук, доцент, e-mail: golodiuk\_larysa@ukr.net

**Golodiuk Larysa** – deputy director on scientific-methodological work of Municipal Institution «Kirovohrad Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after Vasyl Sukhomlynskyi», candidate of pedagogical sciences, associate professor, e-mail: golodiuk\_larysa@ukr.net

*Цитуйте цю статтю як:*

Голодюк Л. Парадигмальність процесу організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у контексті різних підходів / Лариса Голодюк // Педагогічний дискурс. – 2017. – Вип. 22. – С. 41–48.

*Cite this article as:*

Golodiuk L. Paradigmaticity of the Process of Educational and Cognitive Activities of Students in the Context of Different Approaches, Pedagogical Discourse, 2017, Issue 22, pp. 41–48.

УДК 37 : 371.111

**ЛЮДМИЛА ГУК,**

*кандидат педагогічних наук*

*(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»)*

**LUIDMILA HUK,**

*candidate of pedagogical sciences*

*(Ukraine, Lviv, National University «Lviv Politechnic»)*

**orcid.org/0000-0002-7216-8844**

**МАРІАННА ГАВРИЛЮК,**

*кандидат педагогічних наук, доцент*

*(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»)*

**MARIANNA HAVRYLYUK,**

*candidate of pedagogical sciences, associate professor*

*(Ukraine, Lviv, National University «Lviv Politechnic»)*

**orcid.org/0000-0002-2347-2188**

**Особенности развития школьной освіти у канадському суспільстві  
кінця XVIII – початку XIX століття**

**Peculiarities of the Educational System in Canadian Society Late 18<sup>th</sup> – Early 19<sup>th</sup> Century**

У статті автором розглядаються деякі аспекти процесу становлення системи шкільної освіти у канадському суспільстві кінця XVIII – початку XIX століття. Подано коротку характеристику соціо-культурного життя суспільства досліджуваного періоду. Досліджені умови проведення навчання та стан шкільних приміщень. Особлива увага звернена на дослідження кваліфікацій вчителів та основних методів навчання, характерних для канадських шкіл кінця XVIII – початку XIX століття.