

## Частина II

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.011.3–051

Н. М. Чернуха, В. В. Желанова

## РЕАЛІЗАЦІЯ ПОЛІПАРАДИГМАЛЬНОЇ МЕТОДОЛОГІЇ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

*У представленій статті обґрунтовано доцільність та необхідність реалізації поліпарадигмальної методології в сучасній вищій освіті. Подано дефініційний аналіз провідних понять. Проаналізовано сутність феномену поліпарадигмальності. З'ясовано позитивні концепти когнітивної, особистісної, смислової парадигми освіти. Наведено приклади їх співіснування у форматі практико зорієнтованої системи контекстного навчання. Розглянуто рефлексивну парадигму освіти (місію, зміст, провідні методи та форми навчання, взаємини викладача й студента, критерії, функції) як поліпарадигмальний синтез зазначених парадигм.*

**Ключові слова:** парадигма; освітня парадигма; поліпарадигмальність; когнітивна, особистісна, смислова, рефлексивна парадигми освіти.

**Постановка проблеми.** Складність і суперечливість становлення нової освітньої парадигми в Україні полягає в тому, що в сучасному освітньому просторі існує певний розбіг освітніх парадигм і «безкінечна» різноманітність педагогічних концепцій, технологій, методик, систем (І. Зязюн). Існує думка, що множинність існуючих парадигм є показником кризи в освіті, оскільки вони розглядають мету вищої школи з різних позицій, у різних контекстах, на різних теоретико-методологічних підставах (О. Старикова) і відбувається їх протистояння та взаємозаперечення, що є неприпустимим, оскільки кожна з них має свої істотні позитиви. Саме ситуація поліпарадигмальності в освітньому просторі, як доводить В. Огнев'юк, є найбільш сприятливою для розвитку освіти, оскільки гіпертрофія однієї з парадигм може негативно позначатися на суб'єктах навчально-виховного процесу. На підставі аналізу різних парадигм науковець визначає сучасний період освіти в Україні як міжпарадигмальний (Огнев'юк В. О., 2005). Ми поділяємо думку зазначених науковців, а також Є. Ямбурга, який наполягає на неможливості прийняття «в чистому вигляді» ні однієї з відомих парадигм освіти й доводить доцільність визнання педагогічного плюралізму, гармонізації різних підходів, міжпарадигмальної кооперації, відкритості до комунікації, орієнтованості на потреби особистості і суспільства одночасно (Ямбург Е. А., 1996). Отже, відповідно розглянутим науковим позиціям, парадигми не існують окремо. Вони співіснують, пронизують, доповнюють одна одну, або ж конфліктують. Тобто постає проблема які з існуючих освітніх парадигм є ефективними у процесі модернізації сучасної вищої освіти.

**Аналіз актуальних досліджень.** Дослідження парадигмальної проблематики представлені такими науковими напрямками: вивчення парадигм у форматі кунівської концепції наукознавства (К. Кантор, В. Краєвський, Т. Кун); парадигмальне обґрунтування саме педагогічних феноменів (М. Богуславський, Г. Корнетов); реалізація парадигмального підходу у сучасній освіті (В. Андрущенко, І. Бех, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, Л. Хомич); висвітлення процесу еволюції освітніх парадигм (А. Вербицький); обґрунтування типологій парадигм освіти за певними ознаками (Ш. Амонашвілі, Є. Бондаревська, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Колесникова, Г. Корнетов, О. Прикот, Є. Ямбург й ін.); дослідження особистісно зорієнтованої (Ш. Амонашвілі, В. Давидов, В. Сериков, І. Якиманська), смислової (І. Абакумова, О. Асмолов, О. Дмитрієва, Д. Леонт'єв, І. Рудакова), рефлексивної (І. Колесникова, П. Липман, І. Семенов, С. Степанов, І. Стеценко) парадигм освіти; дослідження феномену поліпарадигмальності як співіснування кількох методологічних систем (Г. Корнетов, С. Ладижець, В. Огнев'юк, О. Прикот, О. Старикова та ін.). Проте при такій високій зацікавленості парадигмальною методологією, питання, пов'язані з розглядом поліпарадигмальної цілісності певних парадигм і їх реалізації у сучасній вищій освіті залишаються поза увагою науковців.

**Метою статті** є розкриття поліпарадигмальних засад сучасної вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття «парадигма» виникло в античному світі й походить від грець-

кого слова «*παράδειγμα*», що в перекладі означає приклад, модель, взірець (Огурцов А. П., 2001, с. 193-194).

Існує думка, що в сучасний науковий ужиток зазначене поняття увів американський історик фізики Т. Кун. Під парадигмою він розумів визнані всіма науковими досягненнями, які протягом певного часу дають науковому співтовариству модель постановки проблем та їх розв'язання (Кун Т., 2003, с. 11). Тобто науковець вважає, що парадигма – це певний спосіб бачення науковим співтовариством відповідного аспекту реальності, предмета дослідження, наукових проблем і методів їх розв'язання.

Перша концепція парадигмального обґрунтування саме педагогічних феноменів була запропонована на початку 90-х років ХХ ст. М. Богуславським і Г. Корнетовим. Вони трактували еволюцію педагогіки як чергування епізодів конкурентної боротьби різних науково-педагогічних товариств, що формувались й функціонували на підставі певної моделі наукової діяльності (Богуславський М. В., 1994).

У педагогіці прийнято використання понять «педагогічна парадигма» (Г. Корнетов), «освітня парадигма» (Г. Кільова, Є. Пінчук) або «парадигма освіти» (І. Колесникова), «виховна парадигма» (І. Бех, О. Вознюк), або «парадигма виховання» (М. Розов).

Відмітимо, що ці поняття є видовими до родового поняття «наукова парадигма», тобто зберігають усі суттєві ознаки загального поняття, але мають відповідні видові відмінності. Отже, беручи до уваги окреслені різновиди педагогічних парадигм, ми ґрунтуємося на понятті «парадигма освіти» й розуміємо зазначений феномен як сукупність теоретичних і методологічних положень, ідей та підходів, концептуальних моделей та стратегій освіти, якими керуються як зразком при вирішенні педагогічних проблем.

Варто відзначити, що у сучасному освітньому просторі найбільш поширеними є когнітивна, особистісно зорієнтована, смислова парадигми освіти. Компаративний аналіз цих парадигм, тобто їх зіставлення та пояснення схожості, відмінностей, переваг і недоліків, дав підстави з'ясувати, що кожна з охарактеризованих парадигм має і свої позитиви, і обмеження. Так, когнітивна освіта містить значний потенціал щодо інтелектуального розвитку особистості, це є її очевидним позитивом. Проте обмеженість когнітивної освіти полягає в її нормативності, суто соціальній доцільності, яка не пов'язана з реалізацією унікальності особистості, що є пасивним «об'єктом» педагогічного впливу викладача. Тобто використовується прямий (імперативний) стиль управління навчальною діяльністю студентів. При цьому діяльність викладача й студента не є рефлексивною, оскільки традиційні методи навчання не передбачають реалізації рефлексії особистості. До того ж пріоритетність інформативності когнітивної освіти

призвела до її змістовного та дисциплінарного перевантаження, що є серйозною проблемою сучасної освіти у ВНЗ.

Пріоритети особистісно зорієнтованої парадигми пов'язані з формуванням вільної, ініціативної особистості як «суб'єкта» свого життя. Ця парадигма освіти є рефлексивно орієнтованою, оскільки провідними її цінностями є самоусвідомлення, саморозвиток та самореалізація особистості майбутнього фахівця. Тобто провідним критерієм є «особистісний вимір». Проте інколи поза увагою залишається об'єктивне знання, і це є певною складністю особистісно зорієнтованої освіти.

Смислова парадигма освіти центрована на розвитку особистісно-смислової сфери студентів. Її переваги пов'язані з формуванням ціннісно-смислового ставлення до майбутньої професійної діяльності, з актуалізацією особистісного смислового досвіду; зі смисловим вибором, з розвитком смислового потенціалу майбутнього фахівця. Зазначені особистісні конструкти майбутнього фахівця є рефлексивними. Тобто освіта стає рефлексивно-зумовленою й набуває ціннісно-смислової значущості для особистості.

Ми наполягаємо на доцільності використання в сучасній вищій освіті позитивних концептів кожної із зазначених парадигм освіти. Розглянемо ретельніше це положення на прикладі контекстного навчання, як поширеної у ВНЗ практико зорієнтованої освітньої системи.

Отже, на етапі навчальної діяльності академічного типу, якій за теорією контекстного навчання відповідає семіотична навчальна модель, переважають інформаційні методи та форми навчання. Предметом діяльності студентів є сприйняття й засвоєння інформації, що є підставою формування певних знань. Такі підходи, як відомо, притаманні когнітивній освіті. Проте в межах контекстного навчання вже на початковому етапі навчання у ВНЗ ці знання не є абстрактними. Вони формуються в процесі внутрішньомотивованої активності студента, яка стимулюється в процесі організаційних форм навчання контекстного типу. Отже, інформація й знання набувають особистісної значущості. Вони стають смислоутворювальними. Тобто ми вбачаємо вектор особистісної й смислової освіти.

У процесі квазіпрофесійної діяльності з відповідною імітаційною навчальною моделлю студент уже співвідносить певну навчальну інформацію з професійними ситуаціями й використовує її у функції засобу здійснення власних практичних дій і вчинків. У процесі їх рефлексивного аналізу включаються механізми самоусвідомлення й саморозвитку, відбувається смислоутворення й смислоактуалізація, формується суб'єктна професійна позиція. Освіта стає рефлексивною, суб'єктною й смислонасиченою, що відповідає провідним положенням особистісної та смислової парадигми освіти.

Навчально-професійна діяльність – це діяльність, де студент уже приймає позицію фахівця. Їй логічно відповідає соціальна навчальна модель, у якій студент виконує дії стосовно інших людей, що передбачає зворотний зв'язок і корекцію своєї дії. Отже, у процесі навчально-професійної діяльності впроваджується груповий навчальний смислоутворювальний контекст, що сприяє виявленню смислової позиції студента. Тобто відбувається ціннісно-смислове самовизначення особистості, формується готовність до самостійної постановки й професійного вирішення теоретичних та практико-зорієнтованих завдань, розвиток регулятивних механізмів діяльності й спілкування, розширення індивідуальних способів професійного самовизначення та самореалізації, що, безумовно, потребує включення вищих типів рефлексії, а саме: предметно-функціональної, методологічної, когнітивної, афективної, поведінкової, інтерпсихічної, перспективної.

Отже, є очевидним, що методологічне підґрунтя сучасної вищої освіти буде складати парадигма, що синтезує ідеї когнітивної, особистісно-зорієнтованої й смислової освітніх парадигм. Цей науковий підхід поділяють О. Вознюк, О. Дубасенюк. Науковці вважають, що нова освітня парадигма має бути інтегративною й передбачати об'єднання теоретичних засад і практичних результатів наукових та педагогічних парадигм і напрямів. При цьому універсальним проблемним полем нової освітньої парадигми, на їхню думку, є проблема розвитку особистості. Саме розвиток людини постає фундаментальною характеристикою й системоутвірним чинником інтегративної парадигми (Вознюк О. В., 2009).

У педагогічній системології й методології педагогіки та освіти (Б. Гершунський, О. Дубасенюк, В. Краєвський, В. Огнев'юк, О. Прикот та ін.) для визначення явища співіснування кількох парадигм, що ґрунтуються не на конкурентності провідних ідей освіти, а на багатовимірному її баченні, відкритості всіляким новим трактуванням проблеми особистості в освіті, використовується поняття поліпарадигмальності.

Звернемо увагу на сам феномен поліпарадигмальності, що розуміється як співіснування кількох методологічних систем, у межах яких створюються цілісні, закінчені моделі освітнього процесу, виражені у формі педагогічних теорій, технологій, систем навчання й виховання (І. Колесникова, Г. Корнетов, О. Прикот та ін.).

Ґрунтовне узагальнення основних рис поліпарадигмальності сучасної педагогічної науки та освіти здійснено О. Прикотом і представлено в семи її характерних особливостях, а саме: 1. Поліфонія – можливість реального співіснування виявів різних парадигм у педагогічній дійсності. 2. Ототожнення – це діяльність учасників освітнього процесу, яка призводить до виникнен-

ня смислового поля та підтримує його існування. 3. Холізм – толерантне співіснування суб'єктів освітнього процесу та їхня активна взаємодія, спрямована на мотивоване досягнення базових цінностей суспільства. 4. Полілог – припущення вільного існування та дії необмеженої кількості суб'єктивних логічних інтерпретацій закономірностей освітнього процесу. 5. Постулат вибору – усвідомлення суб'єктами освітнього процесу основних парадигм та можливість вибору будь-якої з них у якості основи власної професійної життєдіяльності. 6. Ситуативність істини – усвідомлення плинного характеру істини, її ситуативності, що визначається „довірою” (за Т. Кунном) до обраної парадигми. 7. Симфонічність основних суб'єктів освітнього процесу (Прикот О. Г., 1998).

Отже, ми вважаємо, що ці сутнісні ознаки поліпарадигмальності є засадничими щодо визначення методологічних засад сучасної вищої освіти, а саме: можливість співіснування кількох парадигм, а також вибору будь-якої з них; суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу в межах певного смислового поля засобами діалогу та полілогу на підставі «довіри» до обраної парадигми.

Відомі різні позиції щодо розуміння призначення поліпарадигмальності. Її виокремлюють у функції методологічного принципу сучасної педагогіки (Є. Шиянов, Н. Ромаєва); підходу до аналізу педагогічних парадигм (Г. Корнетов, С. Ладижець, О. Прикот); дослідницької методології в розробці стратегій розвитку сучасної вищої школи (О. Старикова).

Ми, розглядаємо поліпарадигмальність як дослідницьку методологію, що є концептуальним синтезом кількох існуючих освітніх парадигм. Ми вважаємо, що такою поліпарадигмальною цілісністю може стати рефлексивна парадигма освіти. Варто відзначити, що подібні наукові позиції обґрунтовано в дослідженнях І. Стеценко, яка розробляє рефлексивно-зорієнтовану концепцію педагогічної освіти (Стеценко І. А., 2006). Вагомими для нас є також ідеї І. Колесникової щодо міжпарадигмальної рефлексії педагогічної реальності (Колесникова І. А., 2003).

Отже, розглянемо ретельніше сутність рефлексивної парадигми освіти. Вона не є новою. Зокрема, рефлексивно-гуманістичний підхід у психології має таке солідне іменне підкріплення, як: Д. Роджерс, А. Маслоу, І. Семенов, С. Степанов.

Рефлексивну парадигму освіти запропонував у 90-і рр. ХХ ст. професор Гарвардського університету М. Ліпман. Провідною її тезою він уважав спрямованість освіти на наукове дослідження. Мету рефлексивної освіти вбачав у «навчанні молодих людей розумності з тим, щоб у подальшому вони стали розумними громадянами, розумними партнерами, розумними батьками» (Lipman M., 1991, p. 10). Тобто науковець акцентував увагу на розвит-

ку навичок розумного мислення й поведінки, а не на накопиченні знань. Центральне поняття зазначеної парадигми, на думку М. Ліпмана, є «співтовариство дослідників», що є неформальною групою людей, які шукають істину в «сократичному діалозі». При цьому науковець підкреслював вагомість обґрунтованого міркування й уважав його серйозною, складною когнітивною роботою, що передбачає подолання опору, який проявляється у формі алогічності, помилковості міркувань, небажання йти на компроміс, неповази до іншої думки (Lipman M., 1991, p. 13). П. Ліпман довів переваги рефлексивної парадигми освіти. Він зазначав, що «ціла прірва лежить між ситуацією, коли учню ставлять питання, відповідь на яке відома, і ситуацією, коли він поставлений перед питанням, відповіді на яке не має або вона досить суперечлива» (Lipman M., 1991, p. 13). Тобто в другому випадку йдеться про проблемну ситуацію.

Наше наукове розуміння рефлексивної парадигми пов'язане з розглядом її як синтезу позитивних концептів когнітивної, особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти. Провідну місію рефлексивної парадигми освіти ми вбачаємо у створенні певного середовища щодо сапопінання, самоусвідомлення й саморозкриття особистості майбутнього фахівця. Її метою є формування рефлексивних конструктів майбутнього фахівця, а саме: рефлексивної компетентності як професійно вагомої якості, а також особистісних конструктів, що пов'язані з нею, тобто мотиваційної, ціннісно-смислової та суб'єктної сфери. Завданнями рефлексивної парадигми освіти є орієнтація професійної самосвідомості в напрямі аналізу, оцінювання й корегування педагогічних концепцій, власної діяльності, сприйняття її іншими, ціннісно-смислового усвідомлення майбутньої професії (методологічна рефлексія); формування навичок обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення (інтелектуальна рефлексія); знань про рольову структуру, позиційну організацію колективної взаємодії з учнями (кооперативна рефлексія); уявлень про внутрішній світ іншої людини та причини її вчинків (комунікативна рефлексія); формування образу власного «Я», а також умінь аналізувати свої вчинки (особистісна рефлексія). Цінності та пріоритети рефлексивної парадигми пов'язані з самопізнанням і самоусвідомленням особистості. Її вагомим постулатом є те, що знання може бути повноцінним тільки за умови включення в його засвоєння смислових структур, свідомості та самосвідомості.

Підкреслимо, що зміст рефлексивної освіти спрямований на створення рефлексивного середовища, у межах якого відбувається формування рефлексивної компетентності як вагомої професійної якості майбутнього фахівця, а саме: ціннісного ставлення до рефлексії, знань щодо особистісного та міжособистісного пізнання, а

також умінь рефлексивного аналізу, проектування, моделювання, індивідуального розвитку особистості.

У рефлексивній парадигмі освіти провідними є методи та форми навчання, що переважно ґрунтуються на власному рефлексивному досвіді, на спільному рефлексивному досвіді з обов'язковим розподілом відповідальності, а також на «діалозі рефлексій» викладача та студента. Це такі методи й форми навчання, як: аналіз своєї діяльності, а також дій інших людей відповідно до певних програм; фіксація подій власного професійного життя; рефлексивне слухання; рефлексивно спрямовані відеоматеріали; імітаційні ігри; аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання професійно-педагогічних задач.

Взаємини викладача й студента будуються на підставі рівності позицій суб'єктів освітнього процесу, а саме їхньої міжсуб'єктної взаємодії, співпраці й співтворчості, що передбачають доступність досвіду викладача для студентів і відкритість досвіду студентів для інших. При цьому позиція викладача є відкритою до визнання помилки. Викладач здійснює рефлексивне управління, тобто управління процесом самоуправління студентом своєю діяльністю. При цьому викладач виконує роль помічника й консультанта.

Критеріями рефлексивно зорієнтованої освіти є: проблемність і критичність мислення, відкритість до діалогу, повага іншої думки, емпатія, гнучкість у розв'язанні проблем, толерантність і варіативність у спілкуванні, особистісна включеність у рефлексивну діяльність.

Функціями рефлексивної парадигми є такі: 1) рефлексивна орієнтація освіти, тобто створення певного освітнього середовища щодо формування рефлексивної сфери особистості майбутнього фахівця; 2) з'ясування рефлексивного потенціалу навчальних дисциплін; «рефлексивне насичення» змісту навчання; 3) упровадження в навчальний процес рефлексивних технологій, що пов'язані з формуванням педагогічної рефлексії, а також рефлексивно зумовлених конструктів особистості майбутнього фахівця.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Таким чином, рефлексивно зорієнтована парадигма освіти має низку очевидних переваг: вона будується на усвідомленні суб'єктами освіти смислових особливостей професійної діяльності; спрямована на формування самоактуалізованої особистості, тобто особистості як «суб'єкта» свого життя; дозволяє розвивати навички обґрунтованого, аргументованого, логічно коректного мислення; формує вміння мислити самостійно й критично. Тобто, рефлексивна парадигма освіти за своєю сутністю близька до особистісно зорієнтованої та смислової парадигм освіти. Ці парадигми освіти об'єднують наявність двох паритетних суб'єктів та їх усвідомленої взаємодії. Таким чином, у ме-

жах рефлексивної парадигми освіти відбувається поліпарадигмальний синтез панівних у сучасному освітньому просторі ВНЗ освітніх парадигм, тобто вона набуває статусу базової. Утім, на підставі компаративного аналізу зазначених парадигм ми переконалися, що різні парадигми не інтерпретують дійсність по-новому. Вони трак-

тують одні й ті самі її явища певним чином трансформованими й деталізованими. Тобто є очевидним, що поліпарадигмальність сучасної освіти співвідноситься з її поліпідхідністю (термін І. Зимньої). Цей аспект дослідження буде предметом наших подальших наукових розвідок.

### Література

1. **Богуславский М. В.** Научно-педагогические парадигмы: история и современность / М. В. Богуславский, Г. Б. Корнетов // Современные проблемы истории образования и педагогической науки / под ред. З. И. Равкина. – М., 1994. – Т. 1. – С. 113
2. **Вознюк О. В.** Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
3. **Колесникова И. А.** Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб. : Петрополис, 1999. – 225 с.
4. **Кун Т.** Структура научных революций : сб. : пер. с англ. / Томас Кун. – М. : АСТ : Ермак, 2003. – 365, [1] с.
5. **Огнев'юк В. О.** Освіта міжпарадигмального періоду / В. О. Огнев'юк // Нова парадигма : журн. наук. пр. / гол. ред. В. П. Бех. – К., 2005. – Вип. 50. – С. 36 – 48.
6. **Огурцов А. П.** Парадигма / А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия : в 4 т. – М., 2001. – Т. 3. – С. 193 – 194.
7. **Прикот О. Г.** Лекции по философии педагогики / О. Г. Прикот. – СПб. : Изд-во ТВ Пинк, 1998. – 163 с.
8. **Стеценко И. А.** Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Стеценко Ирина Александровна. – Таганрог, 2006. – 381 с.
9. **Ямбург Е. А.** Школа для всех : адаптивная модель : теорет. основы и практ. реализация / Е. А. Ямбург. – М. : Новая шк., 1996. – 352 с.
10. **Lipman M.** Thinking in Education. Cambridge / M. Lipman // The reflective model of educational practice. – N. Y., 1991. – P. 7 – 25.

### References

1. **Bohuslavskyy, M. V.** (1994) Scientific and pedagogy paradigm: history and nowadays / M. V. Bohuslavskyy, H. B. Kornetov. *Sovremennye problemy ystoryy obrazovanyya y pedahohycheskoy nauky*. Ravkyna, Z. Y. (Eds.). M., T. 1. p. 113 – 167. (in Russian)
2. **Kolesnykova, Y. A.** (1999) Pedagogical reality in the mirror of inter-paradigmatic reflection. SPb. : Petropolys. 225 p. (in Russian)
3. **Kun T.** (2003) Structure of scientific revolution: sb. : per. s anhl. M. : AST : Ermak, 2003. 365, [1] p. (in Russian)
4. **Lipman M.** (1991) Thinking in Education. Cambridge / M. Lipman // The reflective model of educational practice. N. Y. P. 7 – 25. (in English)
5. **Ohnevyyuk, V. O.** (2005) Education of inter-paradigmatic period. Nova paradyhma : zhurn. nauk. pr. / hol. red. V. P. Bekh. K., Vyp. 50. p. 36 – 48. (in Ukrainian)
6. **Ohurtsov, A. P.** (2001) Pardigma. Novaya fylosofskaya entsyklopedyya : v 4 t. M., T. 3. p. 193 – 194. (in Russian)
7. **Prykot, O. H.** (1998) Lectures on the Philosophy of pedagogy. SPb. : Yzd-vo TV Pynk, 163 p. (in Russian)
8. **Stetsenko, Y. A.** (2006) Pedagogical reflection: theory and technology of development: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.01. Tahanroh, 381 p. (in Russian)
9. **Voznyuk, O. V.** (2009) Personality development targets in educational system: an integrative approach: a monograph. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. 684 p. (in Ukrainian)
10. **Yamburh, E. A.** (1996) School for everyone: adaptive model' : teoret. osnovy y prakt. realizatsyya. M. : Novaya shk., 352 p. (in Russian)

Н. Н. Чернуха, В. В. Желанова

### РЕАЛИЗАЦИЯ ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОЙ МЕТОДОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

В представленной статье обоснована целесообразность и необходимость реализации полипарадигмальной методологии в современном высшем образовании. Представлено дефиниционный анализ ведущих по-

нятий. Проаналізована сутність феномена поліпарадигмальності. Обосновані позитивні концепти когнітивної, личностної, смислової парадигм освіти. Показані приклади їх співіснування в формі практико-орієнтованої системи контекстного навчання. Розглянута рефлексивна парадигма освіти (місія, зміст, ведучі методи і форми навчання, взаємовідносини викладача і студента, критерії, функції) як поліпарадигмальний синтез даних парадигм.

**Ключові слова:** парадигма, освітня парадигма; поліпарадигмальність; когнітивна, личностна, смислова, рефлексивна парадигми освіти.

N. Chernuha, V. Zhelanova

### IMPLEMENTATION METHODOLOGY MULTIPARADIGMATIC IN MODERN HIGHER EDUCATION

*Represented article justifies the necessity and expediency of implementing poli-paradigm methodology in modern higher education. Definition analysis of major concepts was researched and explained, mainly "paradigm", "educational paradigm." Basing on comparative analysis essence of the phenomenon poli-paradigm as research methodology is a conceptual synthesis of several existing educational paradigms. As a result of comparative analysis of cognitive, personal, semantic paradigms in education (in other words their comparison and explanation of similarities, differences, advantages and disadvantages), it was proved that each characterized paradigm has its positives and limitations. It was found positive concepts of cognitive, personal, semantic paradigms of education. The examples of co-existence in the form of practically-oriented system of contextual studying were overviewed. Considering reflective education paradigm (mission, content, best practice and studying forms, the relationship between teacher and student, criteria, function). It is proved that reflexively oriented education paradigm has a number of obvious advantages: it is based on the realization of subjects of education of profession activity semantic features; aimed on creating of individual self-actualization (the individual as a "subject" of his life) allows you to develop such skills as grounded, reasoned, logically correct thinking; forms the ability to think independently and critically. The article confirms that the reflexive paradigm is a poli-paradigm synthesis of cognitive, personal, semantic paradigms, which are the basis of modern higher education.*

**Key words:** paradigm, educational paradigm; multiparadigmatic; cognitive, personal, meaningful, reflective paradigm of education.

Рецензенти

Паламарчук Л.Б. – д. пед. н., проф.  
Тернопільська В. І. – д. пед. н., проф.

Стаття надійшла до редакції 07.10.14

УДК 378.22

N. V. Mospan

## EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA DEVELOPMENT: RESULTS AND PROSPECTS

*The article says about the current state of development of the European Higher Education Area (EHEA), namely about the analysis of the results of this process after the adoption of the Bologna Declaration and it identifies possible prospects. The study results allow to predict the future direction of development of the EHEA, where the primary can be further expansion of higher education systems.*

**Keywords:** Bologna process; higher education; the European Higher Education Area; the national qualifications framework.

**Introduction.** The creation of the European Higher Education Area (EHEA) was launched at the decade of the Bologna process in March 2010 during the Budapest-Vienna Ministerial Conference. However, the main goal of the Bologna Process since its creation in 1999 was to provide a more comparable, compatible and coherent systems of higher education in Europe.

**Statement of the Problem.** Since the signing of the 30 countries of the 1999 Bologna Declaration on the strengthening of European higher education and

promotion European higher education system in the world, the main goal was to create a 'European educational space' for Higher and Vocational Education, where supply and demand can move freely. Convergence structures, recognition of qualifications obtained in other countries and the development of European qualifications frameworks should help EU citizens to improve their skills, which they have received in other member-states. Erasmus grants should increase student mobility and especially