

УДК 378.4.

Левченко Т. І.

професор кафедри психології і педагогіки,
Київський національний лінгвістичний університет

ТЕОРЕТИЧНА ПАРАДИГМА УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВИТИ ХХІ СТОЛІТТЯ

*У статті аналізується теоретичний базис розвитку університетської освіти ХХІ століття.***Ключові слова:** *теоретична парадигма, теоретичний базис, університетська освіта.**Левченко Т. И. Теоретическая парадигма университетского образования XXI столетия. В статье анализируется теоретический базис развития университетского образования в XXI веке.***Ключевые слова:** *теоретическая парадигма, теоретический базис, университетское образование.**Levchenko T. I. Theoretical Paradigm of University Education of XXI Century. The article analysis theoretical paradigm of university education of XXI century.***Key words:** *theoretical paradigm, theoretical basis, university education*

Концептуальне прояснення ідей розвитку університетської освіти ХХІ ст. пов'язано з майбутнім, залежить від певної системи цінностей, ідей, теорій, поглядів, досвіду. Дослідження і пошук інформації допомагають проаналізувати різні прогнози розвитку вищої освіти у майбутньому. В умовах різних пріоритетів погляди не співпадають. Необхідно шукати нові ідеї. Нові ідеї позитивно впливають на розвиток людини та її плідне функціонування. Ідеї – це енергетичні субстанції, які виконують ту програму, яку в неї закладено.

Кожна ідея може дати поштовх для виникнення нової ідеї. Для цього необхідним є велика кількість різних альтернатив. Треба розвивати ідею і доповнювати її різними цікавими аспектами. Деякі ідеї зберігають свою актуальність впродовж століть. Породження нових ідей є найвищою цінністю в розвитку суспільства, тому що ідеї спрямовані в майбутнє, їх можна вивчати, розглядати, піддавати сумніву чи випробуванням, модифікувати, робити практично привабливими. Хоча нові ідеї є необхідною умовою нашого існування, вони не завжди сприймаються. З часом відбуваються динамічні зміни і трансформації ідей, теорій, концепцій, але суть багатьох з них не втрачає свого значення в ХХІ ст. Для того щоб знайти шляхи розвитку університетської освіти, яка досягла високого рівня масифікації, треба шукати різні реальні альтернативи, створювати нові ідеї, концепції, теорії чи трансформувати їх до потреб сьогодення. Освіта не втрачає своєї цінності, тому що освічена людина краще справляється з проблемами і вміє виробляти гнучкі стратегії поведінки. Необхідною є трансформація старих теорій і концепцій, тому що під впливом часу, соціальних негативних чинників відбуваються негативні зміни в освіті: масифікація вищої освіти за рахунок платного навчання, скорочення діапазону професійної освіти, відсутність бажання вчитися, руйнація домінуючого мотиву досягнень, відчуження від процесу навчання, падіння якості навчання, комунікативні конфлікти, слабкий вплив на свідомість і підсвідомість студента, девальвація моральних, духовних цінностей, руйнація штучно запозичених систем освіти без врахування специфіки національної системи освіти країни, падіння престижу науки і навчання через науку. Домінують вміння продавати себе на ринку праці, кількісні показники і прагматичні орієнтації мати, про які ще у ХХ ст. писав Ерік Фромм у роботі «Бути чи мати» [5]. Відбувається трансформація суб'єкта навчання, який не володіє концептуальним, творчим, науковим, теоретичним мисленням, не вміє замінити негативне кондиціонування позитивним, трансформація свідомості не відбувається, нові схеми мислення не засвоюються, кардинально не змінюється образ мислення в цілому. Етична дисципліна відсутня. Етика перетворюється на утопічну категорію, яка в реальному навчальному процесі зникає. Дисциплінований розум веде до позитивних змін в діяльності студента, але цього не відбувається, тому що всі етичні закони порушуються, ідеали руйнуються, самоаналіз, самодисципліна, розвиток самосвідомості не спостерігаються.

Концепції – важлива частина мислення. Концепції породжують практичні ідеї, для цього треба уявляти концептуальну мету. Концепції – це сутність думок, які виникають при глибинному аналізі важливих проблем. Нові концепції необхідні, вони допомагають молодим людям жити в суспільстві і робити свій внесок у суспільство. Для цього необхідним є розвиток концептуального мислення, щоб не вирішувати проблеми стандартними методами.

Концепції бувають різних рівнів: конкретні, абстрактні, практичні, теоретичні, невизначені. З'ясувати рівень концепції дуже складно. Конкретні концепції обмежують рівень мислення. Як вказує Е. Де Боно в роботі «Краса розуму», концепції мають бути ні дуже абстрактними, ні дуже конкретними [1]. Обрати найбільш вдалу концепцію складно, необхідно щоб вона відповідала конкретній ситуації. Для того, щоб користуватися концепціями, треба перетворювати їх в ідеї. Концепції та ідеї тісно пов'язані.

Основною в розвитку університетської освіти ХХІ ст. є концепція трансформації і змін суб'єкта навчання, його поглядів, стереотипів, цілей освіти, які носять суто прагматичний характер. Розвиток освіти відбувається шляхом перетворення незнання в знання, невміння в уміння, нерозуміння в усвідомлення, протидії в прийнятті іншого, бар'єри у взаємодію, від усвідомлення недоліків до аналізу їх причин шляхом нейтралізації негативних чинників, від негативного кондиціонування до позитивного. Відсутність понятійного мислення перетворюється в аналіз власного досвіду.

Проблема мінливості концепцій веде до необхідності це враховувати, а не чинити опір, не намагатися жити за старими стереотипами. Почалася ера звільнення від стереотипів, стереотипних підходів і поглядів. Важливим є врахування особистісних, внутрішніх змін, які генеруються зсередини завдяки внутрішньої трансформації, необхідними є ментальна дисципліна та ментальна проекція явищ. Внутрішня трансформація суб'єкта зсередини є базою концепції трансформації.

Негативні трансформації суб'єкта в процесі навчання – це відсутність альтруїстичної мотивації, зайва прагматичність, яка руйнує розвиток наукового мислення, відчуження суб'єкта від навчального процесу (паралельне навчання і робота для підтримки економічного існування), відсутність етичної дисципліни, порушення етичних норм, внутрішні зміни суб'єкта. Сьогодні вища освіта розглядається не як процес розвитку знань, умінь, навичок, компетенції, а як умова для отримання гарної роботи і матеріального благополуччя. Прагнення досягти успіху домінує в життєдіяльності студента. Так, у США 94% молоді вважають успіх найважливішим аспектом життя. У зв'язку з цим в освіті починають домінувати ідеї самонавчання, саморозвитку, незалежного існування студента в процесі навчання, розуміння необхідності власного, постійного росту, усвідомлення цілі і смислу навчання, тому навчання має бути спрямованим на те, що має довготривалий смисл і значущість, для цього необхідно розвивати надособистісне бачення подій, прогностичне мислення. Концепції не завжди відповідають на важливі питання, але вони передають сутність того, що має бути реалізовано. Дуже складно обґрунтувати єдину концепцію, яка стосується багатьох важливих проблем, тому ми аналізуємо велику кількість різних теорій, які можна використовувати для розвитку університетської освіти XXI ст., тому що теорії більш детально аналізують предмет дослідження та різні аспекти навчання.

Немає часу чекати появи нових гарних теорій навчання. Неефективним є нескінченний перелік теорій навчання, які були вже створені. Простий перелік теорій не допомагає вирішити проблеми покращення якості університетської освіти, тільки синтез найбільш актуальних теорій навчання є умовою ефективності вищої освіти.

При тотальних соціальних, інформаційних змінах у суспільстві та освіті апеляції до минулого досвіду втрачають сенс, синтетичний підхід має певні утруднення, які пов'язані з такими чинниками:

- множинність теорій та їх інтерпретацій;
- жодна єдина теорія не може описати істину пізнання;
- велика кількість окремих теорій не дає можливості досліднику охопити їх цілісність;
- парадокси еkleктизму, тому що еkleктик підбирає постулати і принципи побудови різних теорій залежно від власних уявлень;
- більша частина теорій неадекватна сучасній соціальній ситуації;
- відбувається зміна установок, децентралізація сприйняття;
- концептуальні суперечності;
- відсутність критеріїв валідності нашого методологічного інструментарію;
- рецепторна асиміляція готових суджень і фактів;
- відсутність концептуальної гнучкості;
- категорична констатація, яка базується на рутинних шаблонах.

Простий перелік теорій навчання не є ефективним, як і констатація того, що існує велика кількість форм і типів наочіння. Дуже складно синтезувати всі теорії і форми наочіння. Можна тільки об'єднати деякі теорії, які мають безпосереднє відношення до певного типу освіти, намагаючись нейтралізувати ті розбіжності та суперечності, які між ними існують. Безумовно, єдиної ідеальної теорії, за допомогою якої можна вирішити проблеми підвищення якості освіти, не існує. Неефективними є як стратегія критики і заперечення використання деяких теорій наочіння, так і еkleктичний підхід до їх поєднання. Неможливо також намагатися розробити єдину бездоганну концепцію, яка б змогла включити в себе всі об'єктивні, суб'єктивні, психологічні, соціальні, периферичні чинники.

Складно співвідносити деяку емпіричну генералізацію з якоюсь однією теорією та запобігти теоретичного еkleктизму. Не можна змусити прийняти теорію, яка пояснює той чи інший факт, однак можна використовувати деякі з теорій, особливо з тих, що відповідають нашим концептуальним підходам та емпіричним генералізаціям. Не можна стверджувати, що всі обрані нами теорії в рівній мірі валідні, вони навіть інколи вступають у суперечність одна з одною. При аналізі різних теорій ми намагалися запобігти їх внутрішній неузгодженості, розуміючи той факт, що єдина теорія не може дати відповіді на величезну кількість питань. Синтез теорій є могутнім імпульсом для подальших пошуків, хоча концептуальна база деяких з них викликає великий сумнів. Прибічник конкретної теорії буде ігнорувати ті факти, які не вписуються в його концептуальну схему.

Вайтхед писав про те, що велика любов до абстракцій – «великий недолік інтелекту», він також вказував на небезпечність захоплення ізольованими ідеями [3]. Безумовно, ефективність теорії має бути підтверджена експериментально, але це має бути тільки дуже вузька і конкретна теорія, сформульована таким чином, що можна виключити велику кількість непередбачених обставин.

Зроблений нами вибір теорій не може претендувати на абсолютну узгодженість, точність і адекватність своїх формулювань, тому що загальна системна теорія наочіння не може існувати. Необхідною є регуляція системи знань на основі принципу включення усієї релевантної інформації. Ми не включали теорії,

які неможливо використовувати для вирішення практичних питань освіти, та запобігали зайвої прихильності до деяких вже описаних нами теорій.

Впродовж XX століття великі дидакти розробляли різні теорії навчання: теорія дидактичного утилітаризму, теорія дидактичного формалізму, теорії соціального наочіння, теорії активізації навчання, гнучкого моделювання навчального процесу, теорії навчальної діяльності, теорії розвивального і проблемного навчання.

Теорія дидактичного утилітаризму (Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер) базувалася на необхідності формування нових відносин і типів поведінки у суб'єкта навчання, реконструювання його соціального досвіду та побудови змісту навчання за допомогою міждисциплінарних систем знань.

Теорія дидактичного формалізму розглядала навчання як засіб розвитку здібностей і пізнавальних інтересів студента. Теоретичну основу дидактичного формалізму склали положення про перенесення знань, умінь і навичок з одного виду діяльності на інший, про необхідність розвитку мислення, здібностей, пам'яті, уявлень у суб'єкта навчання, тому що мислення обумовлює рівень оволодіння суб'єктом знаннями, вміннями та навичками.

У дидактиці XX століття домінували ідеї Дьюї: відчувати труднощі і проблеми, виявляти та визначати їх, уявляти, як можна запобігти труднощам або проблемам, передбачати у формі висновку наслідки розв'язування проблеми, спостерігати за перебігом наслідків, а в разі потреби експериментувати з можливими альтернативними рішеннями, формулювати позитивні чи негативні судження. Основним внеском Дж. Дьюї в дидактику XX ст. є обґрунтування концепції «повного акту мислення» [2]. Він у кожному «повному акті мислення» виділяв такі етапи: відчуття труднощів, їх виявлення й визначення, висування задуму їхнього вирішення, формулювання висновків, які випливають із передбачуваного вирішення, спостереження, що дають змогу спростувати чи прийняти гіпотезу. На думку Дьюї, правильно організоване навчання має бути проблемним, етапи процесу навчання моделюють в учнів дослідницьке мислення, сприяють науковому пошуку, прийняттю неочікуваних рішень.

Так, місце «книжного учіння» зайняло «активне учіння», в основі якого лежала власна пізнавальна активність учня.

Безумовно, такий підхід активізує пізнавальну діяльність і сприяє розвитку мислення, умінню вирішувати проблеми, дає змогу розвивати учнів. Однак абсолютизація такої системи, її поширення на всі предмети та рівні викликала сумніви, заперечення. Переоцінка спонтанної діяльності учнів, спрямованість учіння тільки на їхні інтереси призводила до несистематичності, випадкового добору навчального матеріалу.

Дидактична система навчання XX століття ґрунтується на ідеях Йоганна Фрідріха Гербарта і характеризується такими поняттями, як управління, регламентація, правила, розпорядження, керівна роль педагога. Метою навчання, за Й.-Ф. Гербартом, є формування інтелектуальних умінь, уявлень, понять, теоретичних знань. Він виділяв такі етапи навчання: ясність – асоціація – система – метод. Ці формальні етапи не залежали від змісту навчального матеріалу, визначали хід навчального процесу з усіх предметів. На думку Й. Гербарта, процес навчання розвивається від уявлень до понять, від понять до умінь теоретичного характеру. Логіку навчання Гербарт розумів як послідовність таких дій: пояснення, осмислення, узагальнення й використання на практиці.

Сьогодні дидактика стоїть перед вибором: або давати систематизовані, фундаментальні знання на високому академічному рівні методом директивного навчання і, як наслідок, втратити індивідуальність, психологічну своєрідність і гальмувати розвиток особистості, або надати безконтрольну ініціативу студентам в дидактичному процесі, керуючись тільки їхніми потребами – і тим самим втратити систематичність у навчанні, знизити рівень освіти.

Перше десятиріччя XXI століття показало, що сформувався новий тип студента. Ідеальні теорії великих гуманістів XX століття – Е. Фромма, А. Швейцера, А. Маслоу не були реалізовані. Розвиток особистості сучасного студента обмежений прагматичними цілями та інтересами. Тільки 20% студентів несуть відповідальність за якість освіти, яку отримали, вони не створюють концептуальної бази для власного постійного розвитку впродовж життя, у них відсутня концентрація на суті явищ, ідей, цінностей, на які вони орієнтуються.

Освіта XXI століття демонструє велику кількість деструктивних чинників, до яких можна віднести такі:

- набір конфліктуючих між собою цінностей того, хто навчає, і того, хто навчається;
- знецінення моральних цінностей праці викладача, цінності людського життя, домінуючий прагматизм, категоричні узагальнення, з якими складно боротися;
- вибіркоче сприйняття, коли студенти сприймають світ, процес навчання крізь фільтри, що були створені раніше;
- відсутність реальних можливостей отримати у майбутньому перспективну роботу, яка б відповідала тим знанням і навичкам, які вони отримують в університеті;
- невідповідність змісту навчання очікуванням і реальним можливостям використання набутих знань, умінь і навичок у майбутньому;
- різний життєвий досвід суб'єктів, різні інтерпретації подій, фактів, підходів, поглядів ведуть до численних конфліктів;

– догматичне, шаблонне, стереотипне мислення, відсутність гнучкості, сліпа нетерпимість, упередженість – усе це наслідки категоричного шаблонного мислення, яке домінує у мисленнєвій парадигмі студента.

Почуття власної некомпетентності, неповноцінності, невпевненості викликають у студента агресію і протидію. Корисність, ефективність, результативність позитивних впливів викладача викликають великий сумнів. Розбіжності між суб'єктами в процесі навчання пов'язані з різними системами, ієрархією цінностей, різним життєвим досвідом і поглядами на майбутній розвиток освіти. Вирішити проблеми розбіжностей можна за допомогою аналізу причин незбігу.

Єдиний шлях – узгодження відносно деяких висновків. Дидактичний психоаналіз стверджує, що відбувається трансформація суб'єкта навчання і освіти ХХІ століття. Численні конфлікти пов'язані з адаптацією суб'єкта навчання до соціального оточення, порушенням дистанції у спілкуванні адресатів, які знаходяться на різних рівнях соціальної ієрархії, з відчуженням суб'єкта від самого себе та інших, з дистанцією між думками, поглядами, цінностями, які відрізняються у викладача і студента. «Діти і батьки – це віддалені різні світи», – писав Ж. П. Сартр [4]. Сьогодні ми можемо констатувати, що студенти і викладачі – це віддалені і чужинні світи. Треба враховувати реальні зміни негативного характеру. Бібліотеки та читальні зали пустують, читання оригінальних текстів не вважається необхідним, створення власних текстів є зайвим (можна швидко зробити ксерокс чужого тексту), цінність оригінальних текстів різних жанрів майже повністю втрачена. Інтелектуальні та духовні потреби студента трансформувалися, орієнтири змінилися. Розбіжності між змістом навчання і потребами студентів, між цінностями викладача і студента поширюються. Ідеальні моделі розвитку студента не реалізовані. Цінності, цілі, потреби, які спонукають студента до розвитку і навчання, змінилися, що веде до апатії, розчарування, повної індиферентності. Мотивація навчання катастрофічно падає.

Необхідною є зміна теоретичного базису університетської освіти ХХІ ст. Велика кількість теорій ХХ ст. втратила свою актуальність під впливом економічних, соціальних, етичних, психологічних, ментальних причин, трансформації суб'єктів процесу навчання. Існують різні типи наукових теорій, методи побудови теорій та їх об'єднання за різними кваліфікаціями і функціями. В роботі виділяються такі чотири групи теорій: дидактичні, теорії розвитку суб'єкта навчання, мотиваційні та когнітивні теорії.

До розділу дидактичних теорій включаються теорії навчання як діяльності, теорії соціального навчання, самоосвіти, безперервної освіти, професійної освіти, цілеутворення, рівноваги та проблемно-комплексні дидактичні теорії.

Теорії розвитку включають теорії трансформації суб'єкта в процесі навчання, теорії рис особистості як відкритої системи, теорії функціональної автономності особистості, теорії розвитку творчої особистості та саморозвитку. В розділ мотиваційних теорій входять: теорії єдності мотивації і навчальної діяльності, теорії формування мотиваційної сфери суб'єкта в процесі навчання, теорії надмотивації, демотивації та мотиваційних конфліктів, теорії спонукальних стимулів, мотивації професійної діяльності та управління процесом мотивації.

Головна мета студента – формування інформації в шаблони. Все порівнюється з існуючими шаблонами, безумовно, це процес протилежний творчості. Шаблонне мислення протилежне творчому. Жити за шаблонами і стереотипами легко. Притаманним для стереотипного, категоричного шаблонного мислення є те, що будь-яке поняття потрапляє в ту чи іншу категорію назавжди. Таки види мислення дуже корисні, і студенти змушені ними користуватися. Вони не прагнуть виходити за межі такого мислення і не намагаються глибоко досліджувати поняття. Сьогодні домінуючими стають теорії розвитку мислення, тому що можливості розвитку мислення сприяють можливостям самореалізації студента. Ці теорії дуже актуальні в період падіння інтелектуальної культури, відмирання творчої думки, коли інтерес до інтелектуальної напруги майже втрачено. Щоб розвивати творче мислення, необхідно володіти різними видами мислення. До когнітивних теорій належать теорії розблокування свідомості та розвитку різних видів мислення у студента в процесі навчання.

Обґрунтування теоретичної парадигми університетської освіти ХХІ ст. базується на синергетичному, епістемологічному, компетентнісному, системному, аксіологічному, гуманістичному, суб'єктно-діяльнісному, когнітивному, комунікативному, аналітичному, креативному підходах.

Множинність теорій дає можливість робити вибір найбільш важливих для розвитку якості освіти.

Може пройти багато часу, щоб усвідомити значущість цих підходів і теорій. Сподіваємось, що їх синтез і реалізація в процесі навчання зможуть позитивно вплинути на підвищення якості університетської освіти ХХІ ст. Більша їх частина вже пройшла успішну апробацію впродовж багатьох років. Аналіз позитивних і негативних чинників допомагає відрізнити нові ідеї і концепції від існуючих стандартів. Безумовно, що деякі з них можуть бути не прийнятні і не реалізовані. Але запропонована велика кількість підходів і теорій надає великі можливості альтернативного вибору і розширює можливості подальшого розвитку освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Боно Э. Красота ума / Э. Боно. – Минск : Попурри, 2012.
2. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Джон Дьюи. – М. : Лабиринт, М., 1999.
3. Олпорт Г. В. Личность в психологии / Гордон Олпорт. – СПб, : «КСП+»; «Ювента», 1988.
4. Сартр Ж. П. Что такое литература? Слова / Жан-Поль Сартр. – Мн. : ООО «Попурри», 1999.
5. Фромм Э. Иметь или быть. Психоанализ и религия. Искусство любить / Э. Фромм. – К. : Ника-центр, 1998.