

Сучасне освітнє середовище закладів вищої освіти України: погляд студентів

Лузік Е.В. - доктор педагогічних наук, професор
orcid.org/0000-0002-5436-0234

Семиченко В.А. - доктор психологічних наук, професор
orcid.org/0000-0002-9034-8187

Демченко Н.І. – старший викладач
orcid.org/0000-0002-3143-7702

Світова тенденція гуманізації освіти, і особливо – вищої професійної - ставить перед педагогічними працівниками завдання – забезпечити умови реалізації студентами повноцінної суб'єктної позиції. Декларативне проголошення статусу студента як суб'єкта професійної підготовки не призведе до позитивних зрушень, якщо не буде супроводжуватись зміною застарілих установок всіх учасників освітнього процесу. Це передбачає надання студентам права не тільки на інтенсивну навчальну і самостійну роботу, а і на власну думку, рефлексивний аналіз поточних подій, оцінку їх з точки зору життєвої перспективи і базових особистісних цінностей.

Інтерес до психологічних проблем навчання у вищій школі виник ще наприкінці 60-х років минулого століття. Було видано величезну кількість монографій з відповідних проблем, проведено значну кількість наукових конференцій, створені науково-дослідні інститути, виходили спеціалізовані журнали; до навчального процесу у вищій школі були включені відповідні дисципліни з розробкою навчальних програм і забезпеченням науково-методичних матеріалів, включаючи ряд спеціальних підручників (Дьяченко 2006; Мороз 2003; Буланова-Топоркова 2006; Подоляк 2006). Разом з тим, ті кардинальні зміни, що відбувались як у вітчизняному, так і світовому суспільстві, обумовили, з одного боку, необхідність виявлення нових психологічних явищ і тенденцій, а, з іншого, формування у студентів усвідомленого ставлення до своєї життєдіяльності на основі не декларованого, а реального рефлексивного підходу (Семиченко 2009, 47-62; Семиченко 2013, 37-48).

Теоретичні та емпіричні доведення, що при традиційній (класичній) системі навчання в закладах вищої освіти (ЗВО) студенти не відчують себе повноправними суб'єктами освітнього процесу, не мають відповідної мотивації отримувати якісну професійну підготовку, пов'язану з їх особистісними становленнями та професійним розвитком, підтвердило думку науковців, що із навчальної діяльності сучасної освітньої системи фактично виключено психологічну складову, що обумовило необхідність дослідження сформованості у студентів усвідомленого ставлення до навчального процесу у ЗВО.

Це означає, що сучасний освітній процес потребує не тільки допуску, а і стимулює критичне ставлення студентів до системи навчання: доцільності визначення його змісту, професійної необхідності і життєвої значущості окремих предметів, якості педагогічної праці. Не менш важливим є формування критичного ставлення до себе, здатності своєчасно виявляти і усвідомлювати психологічні проблеми, що виникають в їх діяльності і міжособистісних відносинах. Адже при традиційній практиці навчання найчастіше викладачів або мало цікавлять думки студентів, або викликають роздратування, адже сприймаються як підрив педагогічного авторитету.

З метою виявлення наскільки охоплюють сучасні студенти навчальний процес ЗВО рефлексивними дослідницькими процедурами, що сприяють більш повному осмисленню і розумінню подій, які здійснюються під час освітнього процесу у закладах вищої освіти; підвищенню можливості вибору більш оптимальних стратегій пізнання та поведінки із своєчасним привнесенням коректив; формуванню і подальшому розвитку критичного мислення (Wallace 1991, 36; Marzano, PicRering, Arredondo, Blackbeern, Brandt, Moffett 1992, 276; Perkins 1981, 115); чи розвивається ця здатність за традиційних умов навчання, було розроблено пілотний проект «Освітній процес ЗВО очима студентів», основна ідея якого полягала у виявленні психологічних складових навчального процесу системи професійної підготовки, що обумовлені соціально особистісними обставинами суб'єктів освітнього процесу: макросоціальними змінами у суспільстві, соціальними відносинами у ЗВО, психолого-педагогічними взаєминами основних суб'єктів освітнього процесу, ігнорування яких може призводити не тільки до зниження якості навчання, а і до помітних особистісних деформацій всіх учасників цього процесу [Дьяченко 2006, 182; Семиченко 2013, 37-48].

Метою даного дослідження є розкриття на основі емпіричних даних ставлень студентів до основних аспектів навчального процесу.

Ці дані були отримані протягом 2005-2019 років на таких контингентах студентів: Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти (ЦІППО), Університет менеджменту освіти (УМО), спеціальності: психологія, менеджмент освіти; Університет сучасних знань (УСЗ), спеціальності: психологія, право, менеджмент, економіка; Київський національний університет ім. Тараса Шевченка (КНУ), спеціальності: психологія, філологія, біологія; Національний авіаційний університет (НАУ), спеціальність: практична психологія.

1. Номотетичний підхід до самооцінки студентів як представників соціальної групи молоді України

1.1. Виявлення думок студентів щодо молоді та її стосунків з державою

Методом незакінчених речень виявлялись думки студентів щодо молоді та її стосунків з державою. Спочатку пропонувалось доповнити фразу, речення «Сучасна молодь...». Були отримані такі варіанти відповідей: «... це ми»; «дуже пасивна, не має амбіцій»; «прагне лише розважатись»; «не вміє цінувати те, що має, забагато скаржиться, робить щось, бо «модно»; «втрачає життєві цінності та традиції»; «всебічно розвинена»; «майбутнє держави»; «успішна і талановита»; «дуже розбещена»; «активна та прогресивна»; «ділиться на два типи: ті, які нічого не хочуть, з багатих сімей, в них і так все буде, і ті, хто самі досягають цілей»; «відображення майбутнього країни, прагнень і досягнень прогресу, нові сторінки у розвитку суспільства»; «це перспективне покоління, яке розвиватиме державу» та ін.

Методом контекст-аналізу були розділені такі категорії відповідей:

1) такі, що фіксують позитивні якості сучасної молоді: («інтелектуально розвинена», «має багато можливостей», «це майбутнє нашої держави, її наріжний камінь», «люди, які мають бажання розвиватись задля свого майбутнього», «дуже активна та енергійна»; «надія нашої країни»; «сміливіша, активніша, ініціативніша, ніж минулі покоління»);

2) містять негативну оцінку сучасної молоді: («безграмотна», «дуже ледача, немотивована»; «зациклена на матеріальних цінностях», «не дуже освічена», «індиферентна», «не має цінностей», «замало читає», «занадто заангажована корупцією, соціальною нестабільністю та політичною ситуацією», «не має бажання дорослішати»);

3) містять нейтральну оцінку: («незахищена»; «має визначитися із своєю метою»; «інформаційно скерована», «дуже відрізняється від молоді за радянських часів», «навчається, працює, крутиться як може»);

4) містять амбівалентну оцінку – водночас і позитив, і негатив: («дуже багато хоче від життя, але не завжди щось робить, щоб цього досягти»; «має багато виборів, але часто просто не хоче обирати»);

5) звинувачують зовнішні обставини у проблемах сучасної молоді: («дуже залежить від інформаційних технологій», «позбавлена державної підтримки»).

Дослідження проводилось у 2012-2014 роках, що дозволило співставити відповіді студентів в умовах «мирного» і «кризового» суспільства. У 2019 році дослідження було знову повторено.

У 2012 році відповіді студентів розподілились таким чином: позитивні відповіді – 44,4%, негативні – 28,9%, амбівалентні – 11,1%, нейтральні – 15,6%.

У 2013 році позитивні відповіді склали 22,2%, негативні – 44,5%, нейтральні – 11,2%. Відсутні амбівалентні висловлювання, але з'явилися зовнішньо-звинувачувальні відповіді – 11,2%.

У 2014 році: позитивні відповіді – 20,0%, негативні – 60,0%, амбівалентних відповідей не виявлено, нейтральні – 20,0%.

У 2019 році, у цілому, спостерігається збереження критичної оцінки опитуваних до молоді. Позитивні відповіді склали 19,4%, негативні – 57,0%. Характерно, що не виявлено амбівалентних і нейтральних оцінок, тоді як кількість учасників, що перекладають відповідальність на зовнішні обставини, значно збільшилася 23,6%.

1.2. Самооцінка студентів в освітньо-інформаційному середовищі ЗВО

Наступне речення: «Сучасний студент...» виявляло, чи переносять учасники ці оцінки на самих себе як представників соціальної групи студентства.

Розподіл відповідей здійснювався за такими ж категоріями, що у попередньому випадку.

1. Відповіді, що містять позитивну оцінку: «це досить різнобічна особистість у якої є бажання навчатися і дізнаватися щось нове і цікаве»; «весела людина, в якої купа проблем, але вона не падає духом»; «еліта молоді»; «розумна, творча і цілеспрямована людина з широкими життєвими перспективами і цілями», «це джерело інновацій та ініціатив», «багатогранно розвинена особистість»,

«намагається вибороти право отримати достойне робоче місце», «вміє викручуватись з будь-яких ситуацій» «значно швидше дорослішає, ніж минуле покоління».

2. Відповіді, що містять негативну оцінку: «часто безвідповідальна людина, що не сприймає серйозно життя»; «ледача істота, яка хоче мати диплом»; «заклопотаний, втомлений і розчарований у сучасній системі освіти і викладачах», «неосвічений», «звук, що гроші вирішують усе»; займається зовнішністю більше, ніж інтелектом».

3. Відповіді, що містять нейтральну оцінку самого студентства: «людина, яка зовсім не має вільного часу», «людина, що навчається у вищому навчальному закладі», «це я», «це людина, яка прагне знань, щоб заробляти гроші», «багато часу втрачає на Інтернет», «на іспиті згадає те, про що ніколи не знав», «насолоджується життям, попри навантаження у навчанні».

4. Відповіді, що містять амбівалентну оцінку – водночас і позитив, і негатив: «спочатку натхнення, а згодом позбавлення крил створенням хибних цінностей». «людина, яка має багато можливостей та відсутність бажання навчатися», «не бажає вчитися, а хоче працювати».

5. Відповіді, що характеризують вплив на студента певних обставин: «жертва освітніх недоліків», «наданий сам собі», «має багато труднощів з працевлаштуванням», «не відчуває, що комусь потрібен».

У 2012 році позитивні оцінки надали 40,0% учасників, негативні – 26,6%, амбівалентні – 6,7%, нейтральні – 20,0%, посилення на зовнішні обставини – 6,7% учасників.

У 2013 році відповіді розподілились однаково (по 22,2%) за всіма основними позиціями (негативні, позитивні, амбівалентні, нейтральні оцінки), лише за позицією «зовнішні обставини» вони дещо зросли (11,2%).

У 2014 році: позитивні оцінки – 40,0%, негативні – 20,0%, нейтральні – 30,0%, посилення на зовнішні обставини – 10,0%.

Результати опитування, проведеного в «мирний» період, засвідчили, що відбувалося помітне зниження позитивних оцінок, дещо знизилася і кількість негативних оцінок. Але зросла кількість амбівалентних оцінок і уваги до причин, що заважають студентам. Увага студентів дещо змістилась з однозначного оцінювання на всебічний аналіз ситуації і визначення причин недоліків сучасного студентства, хоча ця тенденція є поки що слабкою. В умовах же різкої зміни суспільних умов помітно підвищилася доля позитивних оцінок і нейтральних, водночас зменшився ступінь незадоволення позицією студентства.

На сьогодні ж, коли очікування позитивних суспільних змін внаслідок Революції гідності не виправдалися, спостерігається зменшення числа позитивних відповідей (27,8%) при суттєвому збільшенні негативних оцінок (50,0%). Відмічена також відсутність нейтральних і амбівалентних оцінок, тоді як доля відповідей, що перекладають відповідальність на зовнішні обставини, помітно зросла (30,8%).

1.3. Представлення студентів про вищу освіту України сьогодні

Наступний блок речень стосувався ставлень студентів до вищої освіти. Відповіді щодо вищої освіти («Вища освіта сьогодні...») диференціювались таким чином:

1. Позитивні: «дуже важлива для кожного»; «є невід’ємною частиною життя кожного»; «використання світових тенденцій розвитку і використання кращого досвіду в галузі підвищення кваліфікації спеціалістів», «доступна кожному», «сприяє поглибленню знань, набутих раніше», «це перепустка у щасливе майбутнє».

2. Негативні: «зовсім не відповідає міжнародним стандартам»; «це корупція, стягування грошей, тотальне хамство з боку педагогів, відсутність культури поведінки»; «в Україні жахлива, наша країна дере все, що є за кордоном, але все переробляє по-своєму, і виходить ще гірше, у нас немає нічого свого»; «в нашій країні десь на рівні 18 століття»; «гірша, ніж була раніше», «недосконала, неякісна», «в більшості випадків не дає нічого», «коштує дуже дорого», «просто формальність, галочка», «втратила свою колишню якість», «не гарантує отамання робочого місця за професією», «занадто наукова і обов’язкова», «стає формальністю», «має невисокий рівень навчання».

3. Нейтральні: «потребує змін, бо стосується процесу навчання»; «це навчання, як знаходити і обробляти інформації у подальшому»; «не ознака «надзвичайного розуму», «не гарантує працевлаштування», «не надає людині перспектив після її закінчення», «є невимогливою».

4. Амбівалентні: «доступна не кожному, але необхідна всім»; «потрібна, але практика важливіша»; «не в найкращому стані, але «маємо те, що маємо», «вкрай необхідна, навіть якщо і не бажаєш її отримати», «потрібна кожному, але для галочки, для диплому», «дає занадто багато інформації але мало практики».

5. Зовнішні обставини («недостатньо оцінена роботодавцями»).

Розподіл оцінок у 2012 році мав такий вигляд: позитивні оцінки – 35,6%, негативні – 44,4%, нейтральні – 13,3%, амбівалентні

– 6,7%. У 2013 році на позитивні відповіді припало лише 16,6%, тоді як доля негативних оцінок склала 66,7%. Амбівалентні відповіді надали 5,6%, нейтральні – 11,2%.

У 2014 році позитивні оцінки склали 40,0%, негативні – 30,0%, нейтральні – 20,0%. Ще 10,0% учасників звертають увагу на зовнішні обставини.

Отже, критичність студентів щодо системи вищої освіти в умовах мірного часу помітно зростала; у період стрімких соціальних змін вона стала більш ліберальною. Але на сьогодні, коли спостерігається глибока соціальна криза, вітчизняна система професійної освіти оцінюється студентами вкрай критично. Доля позитивних відповідей склала 13,9%, негативних – 77,8%, таких, що перекладають відповідальність на зовнішні обставини – 8,3%. Характерно, що в останній категорії з'явилися варіанти відповідей, які у попередні роки були відсутні («надмірно залежна від політики», «деградує в нашій країні, але дуже ефективна за кордоном», «нікому в цій країні не потрібна»).

2. Ідеологічний підхід оцінки студентами навчально – виховного процесу системи вищої освіти в ЗВО України

Наведені емпіричні дані були отримані традиційним для вітчизняної психології номотетичним підходом, що презентує результати по виборці в цілому. Але не менш цікавим завданням був перехід на ідеографічний підхід, що передбачав врахування думок кожного учасника.

2.1. Відношення студентів до навчального процесу у ЗВО

У цьому плані великі можливості для виявлення того, як сприймається студентами навчально-виховний процес закладу вищої освіти у процесі вивчення таких дисциплін, як педагогіка і психологія вищої школи, методика викладання профільюючого предмету, які сьогодні викладаються або на старших курсах бакалаврату, або в магістратурі, де складаються реальні умови для рефлексивного аналізу студентами процесу професійної підготовки як органічною складовою навчальної діяльності. Отримані на основі такого ана-

лізу матеріали дозволяють викладачам глибше зрозуміти, як виглядає цей процес з позицій студентів, а, отже, намітити шляхи його оптимізації.

Під час вивчення наведених вище дисциплін давались наступні завдання: охарактеризувати стан вищої освіти в світі, Україні, конкретному навчальному закладі; висловити прогнози щодо вищої школи майбутнього; розкрити труднощі, які виникали під час навчання; розкрити недоліки і визначити очікування студентів від основних організаційних форм навчання (лекцій, семінарських занять, самостійної роботи, оцінювання результатів діяльності), вимоги і очікування студентів від діяльності викладачів; усвідомлення студентами власної позиції, самооцінка власної діяльності, системи цінностей, тощо.

Надалі будуть наведені точки зору конкретних студентів. Для попередженні смислових викривлень тексти висловлювань надаються мовою оригіналів.

«Содержание учебных планов, тесно состыкованных друг с другом учебных курсов, всех видов занятий и практик, а также самостоятельных работ студентов, должно быть сопряжено в единую систему. Реализация такой образовательной системы которая через учебный процесс давала бы студентам знания о человеке в целом, о личности и индивидуальности во всех и главных направлениях, взаимосвязях, со всеми зависимостями от главных факторов, но давала бы не как в школьных учебниках, в которых природа, общество и человек представлены как познанные с исчерпывающей полнотой, а так, как все выглядит в действительности, когда наряду с решенными наукой проблемами, относящимися к изучению человека и его психики есть еще масса трудных, нерешенных проблем, которые ждут своих разработчиков» (ЦППО, психолог).

2.2. Місце студента в освітньому процесі вищої школи

У 2009 році, в основному, студентів цікавили стосунки між державою і освітою. Ось достатньо типова модель оптимізації навчання у вищій школі, що пропонувалась:

– Освіта повинна стати державною. Держава повинна визначати напрям, перспективи і потреби спеціалістів кожної галузі. Відповідно, випускники вишів гарантовано отримували б робочі місця.

– Освіта повинна бути безкоштовною. Платна освіта позбавляє можливості навчання людей з обмеженими матеріальними ресурсами, а держава повинні бути зацікавлена в максимальному використанні всіх громадян, що мають здібності і бажання до навчання.

– Держава повинна максимально рекламувати і стимулювати бажання отримати освіту в галузях, що мають відношення до фундаментальних знань. Увесь ресурс повинен бути спрямований на створення інтелектуального ресурсу, який дозволяє здійснити цивілізаційний прорив, вийти на новий віток НТР (науково – технічної революції). Це, перш за все, галузі математики, ядерної фізики, хімії, біології, біохімії, психології, біотехнології, нанотехнології, радіотехніки, кібернетики та інших галузей, пов'язаних з перспективною розробкою нових видів енергоресурсів і технологій раціонального використання старих видів енергоресурсів.

– Держава повинна налагодити чітку систему підготовки управлінців, які здатні приймати рішення і не боятися відповідальності за їх виконання.

– Держава повинна змінити ставлення і підняти престиж самих головних соціальних професій – вчителів і лікарів. Це дозволить здійснити стрибок в якості здоров'я населення і рівні підготовки школярів – потенціалу вищої школи.

– Держава повинна змінити ставлення до історії як явища і як дисципліни. Необхідно прибрати політизацію історії і повернутися до реєстрації історичного минулого.

– Структуру навчального процесу необхідно вибудовувати в залежності від вимог дисципліни, але в цілому добре було б мати на перших двох курсах дисципліни, що розширюють загальний світогляд, на третьому і четвертому курсах – спеціалізацію, практику, після неї – поглиблену спеціалізацію за обраною професією.

– Вивчення предмету повинно проходити через розкриття сутності, що лягає в основу всіх конкретностей. Студентам необхідно дати метод формування і отримання знань, щоб вони на основі цього методу отримували свої знання, а не заучувати терміни.

– Необхідно враховувати закономірності засвоєння знань і законів предмета. В кожній темі треба виділяти інваріантні поняття, закони і задачі, при рішенні яких відбувається становлення не тільки предметних, а і логічних дій.

– Необхідно впроваджувати індивідуальний підхід до студентів, щоб кожен з них обирав завдання у відповідності зі своїми інтересами і рівнем підготовки» (УМО, менеджери).

У 2019 році були отримані відповіді зовсім іншого змісту:

«У майбутньому у зв'язку з відмовою від статичного навчання і вибором рухомої та модифікованої освіти, з'являється можливість вводити нові механізми, які неможливо уявити в статистиці. Такі механізми забезпечить тотальна гейміфікація навчання, коли у навчанні будуть використовуватися ігрові елементи. Зокрема, навчання буде сприйматися як гра з рівнями, досвідом, нагородами та елементами змагання. Це все принесе за собою неймовірні результати, адже гра – проста, і тому викликає задоволення, а навчання – це складний механізм мислення.

Через те, що життя змінюється надзвичайно швидко, людям необхідно постійно оновлювати свої знання. Замість відвідування розрізаних курсів підвищення кваліфікації, університети розпочнуть пропонувати по життєвий контракт на навчання, і тоді ЗВО приймуть роль особистих консультантів та радників протягом усього життя.

У майбутньому активною складовою концепції «навчання протягом життя» будуть «університети третього віку». Це спеціальні університети для літніх людей, що вже не працюють на оплачуваних посадах, але прагнуть отримувати знання відповідно до часу.

Процес навчання не повинен відбуватися у формальній атмосфері, а повинен перетворитися у розвагу. З постійним швидким розвитком технологій, зменшенням часу на «перетравлення» інформації, отримання нових знань потребує нового формату. Поряд з гейміфікацією, все більш актуальним буде формат edutainment (education та entertainment), яким передбачене поєднання навчання та розваг. Це публічні лекції, семінари та майстер-класи, які відбуваються у кафе, парках, офісах та галереях. Але поки що система освіти дуже консервативна, і, незважаючи на піввікове декларування педагогами необхідності поєднання освіти та розваги, це поки залишається словами. Основне завдання школярів, а часто і студентів – зубріння. Сьогоднішній студент розраховує лише на знання викладача, лектора, професора, які він може отримати в аудиторії. У майбутньому сприйняття зміниться: люди будуть вбачати у всьому знання: різноманітні гаджети, книги, всесвітня мережа і т.д. Важливо, що акцент зміниться від комунікації з конкретним експертом (викладачем) до створення колективного розуму та колективних знань.

Дигіталізація освіти, розвиток цифрових бібліотек та цифрового книговидання стануть основою у майбутньому і будуть підтримуватися на рівні державної політики. Внаслідок цього у майбутньому будуть робити наголос на розвитку цифрової грамотності. Грамотна людина в цифровому контексті – це людина, яка вміє

швидко шукати та аналізувати факти, ефективно працювати з програмами та файлами у різних цифрових форматах. З постійною дигіталізацією навчання будуть змінюватися люди, в тому числі на біологічному рівні. У майбутньому новітні технології будуть змінювати наші тіла, способи прийому та опрацювання інформації нашим мозком. І це вже зараз можна помітити, коли молоді люди все швидше і швидше переходять «від тексту до сенсора» (УСЗ, правознавець).

В майбутньому у ЗВО з'являться спеціальності, які будуть вузько-спрямовані на майбутню професію, а загальні предмети, що розширюють кругозір, зовсім зникнуть. На зміну класичній освіті прийде бізнес. Вже зараз можна простежити цю тенденцію. З введенням системи «бакалавр-магістр» в університеті панує конкуренція. Нові студенти думають тільки про те, як би отримати хороші оцінки, набути потрібну кількість пунктів, отримати бажану професію.

Саме тому університет майбутнього – це вуз, в якому багато техніки і мало людей. Вже зараз організація навчального процесу багато в чому автоматизована. Можна зарахуватись в університет, перерахувати плату за навчання і роздрукувати студентський квиток по Інтернету. Також можна вибрати потрібну книгу на сайті бібліотеки, оформити і здати її за допомогою спеціальних автоматів. У деяких вузах з'явилися лекції, які можна завантажити з Інтернету і слухати в своєму плеєрі, попиваючи каву на галявині. З'являтися в університеті студентам не обов'язково. Професорам теж» (УСЗ, правознавець).

З наведеного аналізу видно, що зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, докорінним чином можуть змінювати ставлення нового покоління до системи вищої освіти. І хоча не з усіма позиціями цих майбутніх правознавців (типу – «кава на галявині», виключення з програм предметів, що формують світогляд, домінування ігрових засобів навчання) можна погодитися, ігнорування викладачами проглядів молоді щодо перспектив розвитку вищої професійної освіти неминуче може призвести до поглиблення розриву між поколіннями.

2.3. Оцінка студентів існуючої системи вищої освіти України

Це чітко простежується з наступних думок:

«Мы гордимся тем, что у нас очень высокий процент населения страны имеет высшее образование. Но тогда, по известному закону, количество (если оно качественно) должно дать новое качество, и у нас должно быть больше в процентном отношении на душу населения лауреатов различных престижных международных премий в области науки и техники. Например, лауреатов Нобелевской премии. А ведь их-то нет!

Если у нас высококачественное высшее техническое образование, то у нас должна быть высокоразвитая индустрия и мы должны производить и экспортировать высокотехнологическое оборудование в высокоразвитые страны мира, но этого также нет. Значит, хотя бы по этим критериям можно понять, что не все благополучно в нашем высшем образовании.

Во всем цивилизованном мире идет борьба за учащуюся молодежь. Интернет заполнен приглашениями молодежи на обучение в развитые страны мира. При этом многие страны предлагают обучение за счет принимающей стороны, то есть бесплатно. Безусловно, они понимают, что смогут оставить потом у себя самых талантливых, и, таким образом, компенсировать с прибылью от их работы все понесенные затраты на подготовку молодых специалистов. Они пользуются тем, что в странах «третьего мира», развивающихся странах, таких, как Украина, в силу слабости или неорганизованности, не обеспечены необходимые условия для качественного обучения своей молодежи - гаранта успешного развития этих стран» (НАУ, психолог).

Студентів вкрай турбують питання, пов'язані зі ставленням суспільства до вищої освіти, вони відверто висловлюють свої критичні думки: «Фахівець із вищою освітою у переважній більшості має низький соціальний статус, його високий освітньо-культурний рівень не є визначальним фактором кар'єрного зростання і професійної самореалізації. Публічна неграмотність і неосвіченість не є перешкодою на шляху до політичного олімпу, бо диплом про вищу освіту, науковий ступінь або вчене звання можна купити. До речі, багато студентів керуються саме цією стратегією. Управління системою освіти продовжує мати авторитарний характер. Науково необґрунтовані, безсистемні, політично кон'юнктурні «освітні реформи» пригнічують творчість, ініціативу і відповідальність науково-педагогічних працівників. Немає наступності в управлінських рішеннях, що породжує закономірний процес становлення і розвитку особистості того, хто навчається. Як наслідок, багатьом випускникам притаманне технократичне мислення, егоїзм і безвідповідальність» ((КНУ, філолог).

Деякі студенти вказували, що під час навчання відчували значні труднощі. «Початок навчання в університеті – це так, ніби тебе кинули у відкритому морі: розумієш, що можливість потонути не менша, ніж врятуватися, але основне – це гребти (в нашому варіанті – працювати). Бо ж під лежачий камінь вода не тече, і лише працюючи, помиляючись, виправляючи свої помилки, прислуховуючись до порад досвідченіших, ми змогли подолати труднощі на початку навчання. А їх було достатньо – це і відставання при конспектуванні, незрозумілість завдань, нової термінології (яких було надто багато), недоспані ночі, коли ти намагаєшся зрозуміти те, що вчиш, а не просто зазубрити (хоча це було інколи, мабуть, легше, ні вивчити), намагання зрозуміти: а що ж насправді хоче цей викладач від мене (бо ж інколи бувало, що виконуєш роботу і не розумієш, яку користь вона тобі може дати в майбутньому). Ще однією проблемою було переулаштування себе на режим навчання в другу зміну».

«Щодо викладання в університеті – то тут, як і будь-де, траплялося різне: були викладачі, які просто вражали своїми знаннями, доступністю їх викладання, цікавістю підбраного матеріалу. Після таких пар хотілося щось робити, дізнаватися більше, а про те, щоб не підготуватися на таку пару, і мови не могло й бути (адже самому цікаво було, і ти розумів, для чого ти це робиш і як це тобі може згодитися). Як не дивно, такі викладачі студентів розуміють, вони оцінюють їх не за висиджування на парах, а за їхню роботу, старання, виявлену цікавість до предмету. Вони не вимагають 100% присутності на парах, не відносяться прискіпливо до студента, якщо той працює, змушуючи його робити нереальний для нього вибір – або працюєш, або навчаєшся (адже за стипендію не завжди проживеш та й без досвіду після університету на ринку праці не дуже цінуватимешся). На пари таких викладачів ти сам намагаєшся потрапити. Я вважаю, що це правильний підхід до викладання. Оскільки студента треба зацікавити, а не залякати. Звичайно, хороший диплом – це важливо, але зараз все-таки більш зростає тенденція при прийомі на роботу – знання, а потім диплом» (КНУ, філолог).

Деякі відповіді студентів вказували на наявність дуже складних проблем, пов'язаних з навчанням. Так, розповідь студентки ГНУ, що навчається в магістратурі, свідчить про емоційне вигорання і глибоку кризу: «Відверто зізнаюся, зараз я докладаю менше зусиль, щоб досягти успіху в житті, ніж я це робила раніше. Справа у розчаруванні і втомі. До закінчення університету залишився

лише один рік, а я навіть не знаю, що ж розуміють під студентським життям. Коли ти потрапляєш до університету, у тебе з'являється купа усіляких проблем, які суттєво відрізняються від тих, що були в школі. Дуже часто ВНЗ та його викладачі просто ламають студента, ламають його особистість, часто не усвідомлюючи цього. Тиск викладачів з усіх предметів, напружена атмосфера, конкуренція в групі, бажання реалізувати себе і відсутність і брак часу на самореалізацію, проблеми вдома, пошук роботи і купа невдач, пов'язаних з цим – усе це впливає на особистість студента, «підкошує» його. Інколи людині просто необхідні розуміння, підтримка та добре слово». (КНУ, психолог).

«Навчальний процес у нашому університеті за 5 років мене сильно розчарував, тому навряд чи щось або хтось здатен змінити мою думку щодо цього. Найголовнішою проблемою, на мою думку, є проблема у ставленні викладачів до студентів. Інколи викладачі ставляться до студента без почуття будь-якої поваги до нього, дозволяють собі його ображати, принижувати, і, таким чином, руйнують його особистість. Викладачі та студенти мають бути на одному рівні, вони мають співпрацювати для того, щоб кожен із них якнайкраще міг виконувати свої завдання, адже завдання викладача – навчати, а завдання студента – навчитись. Цього можна досягти лише у тісній співпраці». (УЗС, правознавець).

3. Характеристика стану вищої професійної освіти в Україні

Для ефективно організації навчального процесу необхідно враховувати ті очікування, що є у студентів відносно тих або інших форм навчання, та їх оцінку реального досвіду реалізації тих форм на практиці. Розглянемо це на прикладі ставлень студентів до семінарських занять.

3.1. Практична реалізація професійного становлення студента в освітньому середовищі

Розглянемо спочатку наступний варіант позитивної відповіді: «Семінарське заняття: формує у студентів знання та навички самостійно здобувати знання, самостійно аналізувати та систематизувати велику кількість інформації; розвиває пізнавальний інтерес, творче мислення, активізує увагу; на семінарі добре засвою-

ються основні поняття і наукові терміни дисципліни, закріплюється вміння оперувати інформацією; студент вчиться працювати з підручниками, посібниками та іншими джерелами інформації, включатися в обговорення певної проблеми, висловлюватися, аргументувати, відстоювати власну думку, заслухати опонента, знаходити докази на його підтримку чи протипагу; формує вміння дискутувати; дозволяє оцінити себе і інших за рівнем засвоєння навчального матеріалу; вчить студентів оперативно знаходити в пам'яті потрібну інформацію, мислити, формувати власний життєвий досвід». (ЦППО, менеджер освіти).

Здавалось би, студенти в цілому здатні об'єктивно оцінювати значущість такої форми роботи. Але чи співпадає це з реальною ситуацією навчання, їх очікуваннями?

В ході виявлення очікувань студентів від навчального процесу було проведено невелике опитування. Ось декілька прикладів отриманих відповідей щодо того, як вони відносяться семінарських і практичних занять:

– «Від університетських практичних я очікую: інтересних завдань і занять, наповнених різними видами діяльності, які передбачають використання знань на практиці, залучають до використання передових технологій» (УСЗ, економіст).

– «Очікую інтересних семінарів. Мені подобається використовувати отримані знання. Ну і очікую викладача, який буде оцінювати не тільки те, що ми перед парою встигли прочитати, а і навчить нас робити власні висновки» (КНУ, філолог).

– «Почути інформацію, яка буде реально цікава, корисна, яку можна використати на практиці, а не купу води, яка нікому, по суті, не потрібна».

– «Почути те, що не прочитаю у підручнику, залучити до дискусії викладача і студентів і почути нові, свіжі точки зору, потренуватись у публічних виступах, а чекаю інтересних дискусій, аналізу, інноваційної інформації і практичного відпрацювання матеріалу» (НАУ, практична психологія).

Зустрічались відповіді і іншого типу:

– «Хочу показати викладачеві, що я розумний і начитаний, щоб потім «автомат» отримати».

– «Але хотілося б, щоб вони скоріше закінчились, адже дуже багато часу йде на підготовку до семінарів».

– «Іноді хочу, щоб мене ніхто не чіпав» (УСЗ, правознавець).

– «Я працюю на семінарах тільки тому, що так потрібно для диплома, а насправді всі знання, що я отримала в університеті за три

роки мого навчання, зовсім мені не знадобилися, коли я працювала» (УМО, психолог).

Отже, для певної групи студентів відвідування семінарської і практичних занять є лише способом отримати певну вигоду – тобто, набрати бали. При цьому цінність змісту семінару знижується практично до нуля, оскільки студент фактично не зацікавлений у вивченні предмета як такого. Стосовно цього студенти, що проводили опитування, висловились таким чином: «Ключовим очікуванням є можливість застосування вивченого матеріалу в реальному житті, тобто, на практиці. Таким чином, подібні заняття повинні бути наповнені матеріалом, який можна винести не тільки в пам'яті, а й у певних навичках: студент повинен сказати, що «я не тільки знаю і пам'ятаю, а ще й вмію. Що ж стосується суто теоретичних дисциплін, то серед очікувань можна виділити особливу думку стосовно того, що після подібних занять студент вміє думати, тобто не відтворювати певний набір теоретичних конструктів у пам'яті, а самостійно їх формувати за допомогою розвиненого мислення. Цей аспект, як нам здається, упущений у сучасних загальноприйнятих методиках проведення семінарів і практичних занять «а-ля публічна доповідь», яка має на увазі прослуховування і аналіз повідомлення аудиторією. Так як студенти досить не мотивовані аналітично і критично ставитися до доповіді, то й інформація проходить повз, так як зусиль до її підготовки, аналізу і запам'ятовування докладено не було» (ЦППО, викладач).

Наведемо декілька відповідей, що критично оцінюють досвід організації викладачами семінарських занять:

«Стикнувшись на власному досвіді з семінарськими заняттями, можу сказати, що в класичному вигляді це доволі непродуктивний спосіб засвоєння матеріалу.

В ідеалі: «Семінарське заняття є діалогічною формою навчального заняття. На ньому студенти мають можливість засвоєння знань в процесі їх активного обговорення, хоча ступінь їх активності може бути різною. На семінарських заняттях закріплюються знання, отримані на лекціях або з книг, у процесі їх переказу чи обговорення. Підготовка здійснюється за першоджерелами, виступи з повідомленнями розширюють знання студентів по курсу...» (за Карандашевим).

За нормальних умов в групі має бути не більше 16 осіб, всі виконують завдання, мотивація до навчання у кожного з учнів не коливається протягом семестру і т.і.), такий план би спрацював. Насправді ж, найчастіше семінарське заняття є монологічним, а слухачі не надто поглиблюють власні знання з теми. Дуже часто

буває так, що нерівномірний розподіл на доповіді позбавляє можливості виступити всім бажаючим. Або форма проведення залучає лише підготовлених студентів, що залишає решту осторонь обговорення, хоча це не означає, що вони не обізнані в даній темі» (КНУ, психолог).

«Так, це чудово читати першоджерела і навіть іноді їх конспектувати, та на подібний репродуктивний стиль навчання варто віддавати якомога менше часу на семінарах. Було б добре організувати заняття так, щоб кожен мав можливість застосовувати власні знання. Наприклад, нехай студенти прослухали лекцію за першоджерелами, потім поглибили знання дома, на занятті ж дається можливість висловити всі «за» і «проти», якомога більше наблизити до реальності, практики ці теоретичні узагальнення.

Це, звичайно, накладає більше відповідальності на плечі викладача. Дуже часто стикаєшся з певною відстороненістю викладача. Він і не стримує творчого потягу, і не робить нічого для зацікавлення студентів до проблеми. Було б цікаво дізнатися про досвід його практики його практики, розширити науковий інтерес за рахунок актуальних в наш час питань» (УСЗ, економіст).

«Звичайно, можна говорити про незаперечну користь для розвитку пам'яті, уваги, подолання певних страхів перед аудиторією, виявлення властивостей характеру студента при репродуктивному стилі проведення занять. Для продуктивного типу, плюсами, є розвиток критичного мислення, активізація мисленнєвих процесів загалом. Проте все це тьмяніє, коли мотивація студента невпинно падає. Отже, насправді, семінарські заняття, окреслені в ідеалі, є доволі непоганою формою засвоєння знань, де студент вчиться і опановувати нелегкі для сприйняття першоджерела, і обговорювати прочитане в групі, дискутувати і подібне. Проте, як і більшість теорій, на практиці виявляє всі свої мінуси, провалюється» (КНУ, біолог).

Аналогічної думки притримується і інша студентка цього ж вишу: «Семінарське заняття – це діалогічна форма учбового заняття. На ньому студенти мають можливість засвоєння знань в процесі їх активного обговорення. На семінарах студенти закріплюють знання, отримані або на лекції, або з першоджерел в процесі їх переказу чи обговорення. Велике навчальне і розвивальне значення семінарських занять полягає в тому, що вони привчають учнів вільно оперувати майбутніми знаннями, доводити висунуті на їх доповідях і виступах положення, полемізувати з товаришами, теоретично пояснювати життєві явища.

В теорії це виглядає добре, але, як показує практика, насправді все не так добре. Переважна кількість семінарів проходить у вигляді зачитування знайденого матеріалу вголос. То чому ж семінари проходять не так продуктивно, як мали б? На мою думку, проблема в незацікавленості. Незацікавленості як студентів, так і викладача.

По-перше, часто викладачі дають можливість бажаним просто зачитати підготовлений текст, не уточнюючи нічого, не задаючи питань, бо так простіше, легше і в той час можна зайнятись якимсь своїми справами. Ну, а студенти цим залюбки користуються: вони не опрацьовують матеріал, не стараються знайти щось цікаве, а просто підбирають хоч щось. Коли ж викладач стимулює до роздумів, до обговорення, тоді студент відчуває діалог з викладачем, тоді йому простіше і цікавіше брати участь в процесі семінару.

По-друге, студенти в семінарах частіше бачать просто спосіб заробити бали, а не можливість отримати нові знання. А оскільки семінар – це така форма організації навчання, при якій на етапі підготовки домінує самостійна робота, то тут важливим завданням викладача є мотивувати студента, показати, для чого йому це потрібно. Хорошою ідеєю є, наприклад, використання такого методу, як «мозковий штурм», коли викладач ставить певну проблему, а студентам потрібно на базі знань, що стосуються даного семінару, знайти шляхи вирішення цієї проблеми. Коли студент знає, що за свою активність він отримає бали, які йому потрібні, він ретельно готуватиметься до семінару, шукатиме щось цікаве і захоче цим поділитися з іншими. І тільки тоді функція семінару буде виконана.

Отже, семінарське заняття буде справді продуктивним і виконуватиме свої функції тільки у випадку зацікавленості викладача (правильній організації заняття), при мотивації у студента (ретельна підготовка, бажання поділитись, зацікавленість в отриманні нових знань), тобто коли буде правильна взаємодія учасників заняття» (КНУ, філолог).

Студенти вважають, що ефективність семінару буде досягнута «за умов двобічної активації зусиль як студента, так і компетентного викладача, та усвідомлення спільної мети та завдання заняття. Важливе місце тут відводиться саме викладачу як регулятору цього процесу, який має бути компетентним, вміти активізувати студентів до роботи, зберігаючи регламент часу, і бути готовим до несподіванок (так як семінар доволі-таки творча форма організації навчальної діяльності, де викладач не знає, що саме підготували студенти), вимагається підготовка до занять: вибір теми, літератури, планування, постановка запитань, а також, в прин-

ципі, часозатратне написання конспекту, що є основним завданням на семінар і для студента, однак його ефективність доволі суперечлива. Мінусом можна вважати те, що за одне двогодинне заняття часом доволі-таки важко пройти усі завдання семінару та відповісти на поставлені викладачем питання, що спричиняє розірваність семінарських занять, перенесення питань на інше заняття, що не відповідає робочому плану».

3.2. Роль викладача у формуванні професійних якостей майбутніх фахівців ЗВО в процесі семінарських занять

У процесі виконання колективного проекту «Організація та проведення семінарських і практичних занять у вищій школі» студентами-психологами КНУ ім. Тараса Шевченка було узагальнено помилки, які спостерігаються у викладачів:

Помилка 1. Неправильно побудований навчальний процес в групі.

На даний момент в Україні запроваджена Болонська система навчання. Але далеко не всі викладачі до неї пристосувалися. Досить часто через те, що академічні групи закладів переповнені або занадто великі, викладач не може прибілити кожному студенту належну кількість уваги, а деколи й не помічає багатьох охочих виступити. У такому випадку семінар чи практичні заняття можуть проходити досить монотонно, що потім може відобразитись на відвідуванні та присутності студентів на семінарах.

Помилка 2. Символічне оцінювання студента.

Іноді викладачі символізують оцінки (бали) в певні знаки, символи, «закорючки» - що може ставити студента у безвихідне становище. Часто викладачі взагалі не говорять про кількість отриманих балів. Студенти можуть дізнатись про це лише напередодні перед іспитом або на консультації з предмету.

Помилка 3. Досить сильне і надмірне навантаження першоджерелами.

На лекціях і на семінарах викладачі можуть давати досить багато інформації на самостійне опрацювання тільки з однієї дисципліни, що студент фізично не може виконати. А якщо і робить, то може приділяти менше уваги іншим предметам, що згодом може викликати погані оцінки з цих предметів. Іноколи надмірне перевантаження першоджерелами спонукає студентів до прогулів лекцій. Іноколи через незрозуміле тлумачення першоджерел студент може закинути навчання на другий план. Досить часто викладачі непрофільних предметів завантажують студентів великою кількістю

першоджерел, хоча їх завданнями у цьому випадку є надання загальної інформації про предмет.

Помилка 4. Придільення уваги лише одному студенту («улюбленцю»).

Наприклад, це можуть бути діти їх колег, або просто люди, які більш симпатичні викладачеві за інших. Інколи викладачі опитують лише тих студентів, які сидять за першими партами, а на інших не звертають уваги. Через це у групі можуть виникати конфлікти.

Помилка 5. Упереджене ставлення до студентів.

Іноді через суб'єктивне відношення викладача страждають студенти. Це може проявлятися через погане самопочуття чи настрій, певні особисті проблеми викладачів, які можуть виникати в сім'ї. Часом може страждати студент, який виділяється з натовпу своїми високими знаннями, які можуть бути вищими, ніж у самого викладача» (КНУ, психологи).

В іншому колективному проєкті були виділені такі недоліки в організації семінарських занять: «велика кількість студентів в групі, внаслідок чого не всі можуть виступити і заробити бали; залежність оцінок від кількості відвідувань, яка часто визначається тим, що деякі заняття приходяться на свята, а, отже, кількість занять в різних групах може помітно відрізнитися; одноманітність проведення семінарських занять, що виражаються у читанні з листочка; незацікавленість у занятті самого викладача, який не підтримує дискусій студентів і забороняє запитання до себе; відхилення від теми семінарського заняття; зосередження на кількості балів, а не на осягненні суті предмету; неструктурованість заняття; відсутність ліміту часу для відповідей, внаслідок чого окремі студенти витрачають на відповіді багато часу, не даючи іншим можливості виступити; відірваність теми заняття від реальності, відсутність літератури; недостатнє знання викладачем теми заняття; зловживання оцінками за проходження особистісних опитувальників замість конструктивних дискусій; відсутність новизни знань, повторення лекційної інформації без додаткового поглиблення і аналізу; неготовність студентів до занять через низьку вимогливість викладача; запізнення викладача на заняття; відсутність зворотного зв'язку від викладача, його оцінки роботи групи» (УСЗ, менеджер).

Серед інших недоліків студенти називають: «відсутність системи завдань, які сприймаються як випадкові і за змістом, і за кількістю, і за формою; одноманітність завдань; відсутність чітких інструкцій перед самостійною роботою; невідповідність рівня очікуваної викладачем самостійності з навчальними можливостями сту-

дентів, відсутність індивідуального підходу; обмеженість часу семінарського заняття, яка не дозволяє відповісти всім бажаним; величезний обсяг літератури, першоджерел, який неможливо охопити в короткий проміжок часу на підготовку до семінару; мінімальний або відсутній зовсім зв'язок з викладачем; здебільшого теоретичний, а не практичний характер роботи; не попередження студентів про контрольні або модульні роботи; низьке оцінювання за досить значний і об'ємний матеріал; нечітка сформульованість теми семінару; дуже жорсткі рамки самостійної роботи, від яких не можна відійти; недотримання норм щодо співвідношення часу, відведеного на самостійну і аудиторну роботу.

Типовою виявилась ситуація, коли лектор і семінарист – різні люди. Тоді лектор, що приймає іспит, не має чіткої інформації про студентів, їх активність на семінарах, вчасне виконання завдань, рівень володіння матеріалом, участь в обговореннях і дискусіях» (УМО, менеджер).

4. Усвідомлення та самооцінка студентів в процесі самостійної роботи

Цікавими виявились думки студентів щодо ролі самостійної роботи у процесі навчання. Це актуальне тому, що сучасна система навчання значно більше, ніж раніше будується на самостійній роботі студентів.

4.1. Організація самостійної роботи студента в ЗВО

При виконанні проекту «Організація самостійної роботи студента у ЗВО» студенти КНУ (майбутні психологи) на основі аналізу власного досвіду здійснили узагальнення помилок, що допускаються викладачами при організації самостійної роботи.

Відомо, що розробка самостійної роботи студента вимагає великої логічної впорядкованості як лектора, так і студента. Часто слабо підготовлена лекція (неструктурована, непослідовна, збіднена прикладами за життя тощо) відвертає увагу студента від основної думки, і що призводить у подальшому до проблем із самостійним опрацюванням матеріалу, або піл час підготовки до іспиту. Знання студентів, не закріплені понятійними або логічними зв'язками, мають погану збереженість. Особливо небезпечно це для дисциплін, що забезпечують фундаментальну підготовку.

Хоча в освітніх стандартах на поза аудиторну роботу відводиться половина навчального часу студентів, цей норматив у багатьох випадках не витримується. Кількість і обсяг завдань на самостійну роботу і число контрольних заходів з дисципліни визначається викладачем або кафедрою у багатьох випадках, виходячи з принципу «Чим більше, тим краще». Не завжди робиться навіть експертна, тобто обґрунтована особистим досвідом викладача, оцінка складності завдання і часу, необхідного на його підготовку. Не завжди узгоджені за часом терміни представлення домашніх завдань з різних дисциплін, що призводить до нерівномірності розподілу самостійної роботи за часом. Всі ці чинники підштовхують студентів формально ставитися до виконання роботи, до списування і, як це не парадоксально, до зменшення часу, реально витраченого студентом на цю роботу. Досить поширеним стало несамотійне виконання домашніх завдань, курсових проектів і робіт (іноді за плату), а так само списування і шпаргалки на контрольних заходах.

Класифікація помилок, що допускаються викладачами:

1 група. Помилки, пов'язані із взаємовідносинами зі студентами: прояв неуваги до обдарованих студентів; прояв неуваги до студентів, що відстають; пред'явлення непосильних вимог до студентів; необдуманість прийнятих рішень щодо недисциплінованих студентів; невимогливість у прагненні завоювати «дешевий авторитет»; прояв фактів брутального поводження зі студентами; прагнення встановити контакт і взаєморозуміння шляхом скорочення відстані «викладач-студент»; невпевненість у собі, в правильності своєї поведінки в тих чи інших випадках; незнання вікової психології, нерозуміння причин того чи іншого вчинку студента; прагнення завоювати авторитет «за всяку ціну»; невиконання даних студентам обіцянок; невиправдана апеляція по дрібницях до керівництва; зайва прискіпливість, надмірна суворість у ставленні до студентів; скарги на студентів батькам, куратору, викладачам.

2 група. Помилки, пов'язані з взаєминами між викладачами: неповага до досвіду і мудрості старших; нетактовність в обігу і старшими; прагнення усамітнитися, щоб не брати участь у житті колективу; зневага до сформованих традицій колективу; невдячність за допомогу, яку надає інший викладач; обговорення інших викладачів «позаочі»; необ'єктивна оцінка результатів роботи своїх колег; відсутність критичного ставлення до поведінки колег; невимогливість один до одного; фамільярність в спілкуванні (замість «ви» - «ти»).

3 група. Помилки, пов'язані з недостатнім рівнем вихованості та загальної культури викладача: прагнення перекласти доручену справу на іншого; невиконання прямих обов'язків; відсутність ініціативи і творчого початку в роботі; недисциплінованість; порушення норм і правил етикету.

4 група. Помилки, пов'язані з недостатньою загальною та технічною підготовкою викладача до самостійної роботи: недостатнє знання предмету і методики викладання; невміння управляти своїм станом; відсутність навичок спілкування; невідпрацьована дикція, жести міміка, рух; невміння правильно діяти в різних ситуаціях; повільна реакція, неухважність на занятті; м'язова скутість.

5 група. Помилки, пов'язані з переоцінкою викладачами своїх сил і можливостей: самовпевненість, зарозумілість, що виражається в неприйнятті порад, рекомендацій інших викладачів; формальне ставлення до виконання своїх обов'язків; категоричність суджень» (КНУ, психологи).

Аналізуючи наведені матеріали, слід неважко помітити, що учасники проекту розглядають проблему не стільки в контексті організації самостійної роботи, скільки в контексті міжособистісних відносин, що реалізуються під час навчання. На наш погляд, це було обумовлено тим, що самостійна робота розглядалась ними в надмірно широкому ракурсі.

Студенти іншої групи КНУ, що виконували аналогічний проект, розглядали самостійну роботу в дещо іншому ракурсі, більш конкретно, як підготовку до семінарських і практичних занять (СПЗ), стверджуючи: «У сучасному освітньому процесі немає проблеми більш важливої, і, одночасно, більш складної, ніж організація СПЗ. Важливість цієї проблеми пов'язана з новою роллю самостійної роботи при підготовці до СПЗ: вона поступово перетворюється на провідну форму організації навчального процесу. В результаті самоосвітньої діяльності студентів відбувається процес придання, структурування і закріплення знань» (КНУ, біологи).

Серед недоліків і помилок в організації СПЗ, з якими вони зустрічались під час навчання у виші, студенти виділили такі:

– Викладач не отримує інформацію щодо реальних витрат часу студентів на виконання домашніх робіт з різних навчальних дисциплін.

– Небажання викладача враховувати сумарне навантаження студентів часто через наявність суб'єктивної думки стосовно безсумнівної важливості саме його дисципліни.

– Недооцінка важливості того, що самостійна активність студентів закладається ще на лекції. Якщо проблеми, поставлені на

лекції, дійсно зацікавляють, студенти не пошкоднують часу на самостійну роботу.

– Неврахування викладачем ступеню підготовленості студентів до самостійної роботи, певного рівня самодисципліни студентів.

– Викладач не забезпечує потрібною спеціальною навчальною літературою, необхідною в електронній версії, або ж рекомендований підбір літератури не відповідає змісту завдання.

– Неможливість вільного спілкування між студентами і викладачем.

– Не долаються «школярські» прийоми навчання, неефективні в умовах вишу, не пропагуються нові, нестандартні, більш продуктивні підходи до організації навчальної діяльності.

– Викладач не може або не вважає за необхідне показати студентам залежність професійної кар'єри і життєвого успіху в цілому від результатів навчання.

– Викладач не прагне або не вміє управляти процесуальною (навчальною) мотивацією, тому студент часто не розуміє корисності виконуваної поточної роботи як у плані професійної підготовки, так і в плані розширення ерудиції, кругозору.

– Контроль в СПЗ є самоціллю для викладача. Для студента ж важливий моральний аспект у формі суспільного визнання його як особистості.

– Викладач надає пріоритет лише одній формі виконання завдань: або індивідуальній, або груповій.

– Домінують завдання репродуктивного характеру, тоді як більш привабливим для студентів є наявність творчих завдань і можливість вибору, щоб студент міг виконувати завдання в міру своїх можливостей, а не за існуючим принципом «все або нічого». Важливо, щоб студент «пропустив через себе» інформацію, наділив її особистісним смислом.

– Невідповідність обсягу виконаної роботи і оцінки (кількості балів) сумарній кількості балів за курс, тобто, внесок СПЗ в академічну успішність належним чином не оцінюється.

Викладач не завжди усвідомлює, що великий обсяг завдань для СПЗ може спричинити за собою формальне їх виконання і, як результат, відсутність реальної практичної користі і морального задоволення.

Підсумовуючі проведеній розгляд проблеми, студенти запропонували виділяти «п'ять об'єктивних педагогічних закономірностей організації СПЗ: «1) У міру просування студентів від курсу до курсу значення і обсяги самостійної роботи зростають. 2) Творча складова в самостійній роботі студентів має тенденцію до збільшення на старших курсах. 3) У процесі організації самостійної ро-

боти студентів при підготовці до СПЗ зростає потреба в тьюторській ролі педагогів, тобто педагогів, готових допомогти кожному студенту його групи, подолати труднощі при вивченні навчальної дисципліни. 4) Абсолютно необхідною стає комп'ютерна підтримка організації самостійної роботи – як для оперативної видачі навчальних матеріалів, так і для автоматизованого обліку навчальних досягнень студентів. 5) Актуальною стає необхідність спеціального підвищення педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу в питаннях наукової організації самостійної роботи студентів» (КНУ, психологи).

І хоча важко назвати всі п'ять наведених позицій «педагогічними закономірностями», їх врахування у навчальному процесі вишу матиме безумовну користь.

4.2. Недоліки в організації самостійної роботи в освітньому середовищі ЗВО

Головним недоліком в організації самостійної роботи студенти назвали одноманітність форм і видів її проведення. Вони пишуть: «Найчастіше самостійна робота студентів протікає в традиційних формах: реферат, курсове проектування, кваліфікаційна робота, а для обраних студентів – підготовка доповідей для студентських конференцій. Тому в сучасних умовах організації навчального процесу, коли до 50% навчального часу передано на самостійну роботу, завдання вдосконалення її змісту та методів стають все більш актуальними» (УСЗ, економісти).

Висловлюючи свої думки з цього питання, студенти також виявились достатньо самокритичними, звернувши увагу на свою неготовність здійснювати самостійний інформаційний пошук, особливо на перших курсах. Ось приклад такого самокритичного розгляду проблеми студента-заочника:

«Человеку свойственно стремиться к результату наикратчайшим путем, с наименьшей тратой сил и времени. И это вполне естественно. Так поступает он и в учебе: если можно получить аттестацию по изученному курсу на основе запоминания готовых знаний, полученных от преподавателя или из учебника, то он так и будет поступать.

Может быть, дело в неумении студента-первокурсника правильно строить свою самостоятельную умственную работу? Ведь учатся же самостоятельно, и притом всю жизнь, и более опытные люди, в том числе профессора и академики. И ни в каких препо-

давателях они не нуждаются, так как умеют учиться сами (и главное – хотят учиться постоянно). Возможно, студенту надо начинать с обучения, чтобы самостоятельно, без подсказок преподавателя, без контроля и опеки с его стороны, уметь организовывать свою учебную деятельность» (УМО, менеджер).

«И в самом деле, в большинстве случаев студенты строят свою самостоятельную учебу неправильно. Она требует много умственного труда, а они его стараются свести к минимуму, работая по принципу: «Как можно быстрее и как можно легче». Студентом руководит такое соображение: надо успеть сделать за семестр довольно много, и тут уж не до тщательного продумывания и долгих поисков (нет времени, да и трудно самому все одолеть). Поэтому считается, что можно ограничиться конспектами лекций и учебником, которых для экзамена якобы достаточно.

Это происходит из-за неумения самостоятельно учиться в условиях вузовской системы, да никто этому студента и не учит никогда. Вот и получается, что студент-первокурсник относится к самостоятельной работе не как к основному способу усвоения знаний, а как к некоторому довеску к основному – аудиторным занятиям. А что касается знаний, почерпнутых из учебника или лекций, в которых, особенно на учебных сборах заочников, невозможно достаточно полно сказать даже о самых важных проблемах науки, то тут расчеты студентов, к сожалению, оправдываются: экзаменаторы, за редким исключением, удовлетворяются таким минимумом, как поверхностные знания из учебника.

При такой организации учебы студент практически постоянно избегает того, что присуще подлинной самостоятельной работе, которая сродни исследовательской: упорного труда по самостоятельному поиску в научной литературе ответов на насущные проблемы жизни. Вместо этого он обходится заученными из учебника и конспекта лекций знаниями «чистой теории», а как этой теорией пользоваться в практической деятельности, не ведает. Вот и получается сбой на экзамене: стоит преподавателю задать уточняющий вопрос, выводящий разговор за пределы учебника, как студент оказывается в тупике.

Выходит, что в современном самостоятельном обучении, особенно заочном, сложилась своеобразная ситуация, внутренне противоречивая и не совсем приятная для студента. С одной стороны, самостоятельная учеба является основным методом получения знаний, а аудиторные занятия должны помочь успешному его использованию, давая студентам организационно-методические ориентиры в его работе с литературой, в анализе жизненных проблем,

исходя из почерпнутых в научных книгах теоретических знаний. На самом же деле из-за трудностей самостоятельной учебы студент тяготеет к более легкому – аудиторным занятиям, где знания он пытается получить из уст преподавателя. Из-за этого противоречия он поневоле становится жертвой выбранного им легкого пути и оказывается менее подготовленным, чем мог бы быть, если бы научился с увлечением трудиться, ощущая реальную отдачу от своих усилий. Отсюда можно сформулировать условия, от которых зависит эффективность самостоятельной работы:

а) она зависит от мотивации. Из всех типов мотиваций самой действенной является познавательная: интерес к самому процессу учения, а не к тому, что за него «причитается», как при деловой мотивации, а не к оценкам, как при состязательной мотивации;

б) необходимость формирования у студента познавательного интереса. Если его даже не было в начале процесса учения, он может сформироваться в ходе учебного процесса благодаря вдумчивому и углубленному изучению студентом науки, когда перед ним начинают открываться новые для него и потому увлекательные истины;

в) вдумчивое изучение предмета, исключающее поверхностный, формальный подход к «прохождению материала» делается возможным, когда студент при чтении литературы, прослушивании лекций, участии в дискуссиях на семинарском занятии постоянно задается вопросами «отчего» и «почему», стараясь вникнуть в причины и генетические корни происхождения научных знаний (понятий, гипотез, законов, принципов науки). Если он этого не делает (или еще не умеет делать), то ему приходят на помощь методические указания преподавателя, в том числе проблемные вопросы и задачи, ориентирующие мыслительный поиск научной истины» (КНУ, психолог).

4.3. Оцінювальна діяльність викладача в процесі самостійних і практичних занять

За думкою учасників дослідження, особливу увагу заслуговує виконання викладачами оцінювальної функції. Саме тут виникає множина конфліктів.

«Дуже важливо на всіх етапах оцінки проявляти повну об'єктивність. Не можна пов'язувати оцінку результатів діяльності з оцінкою особистості студента. Якщо викладач негативно оцінює особистість студента, та ще у присутності сокурсників, виховний ефект від цих дій буде нульовим або навіть негативним. Студент уникає від всілякого спілкування з таким викладачем і перестає

сприймати у подальшому його поради, навіть самі добрі і корисні. Треба вміти оцінювати особистість студента без образливих висловлювань, делікатно. Студенти дуже цінують ті відносини між ними і викладачами, в яких їх приймають без особистісних оцінок, без умов, незалежно від того, як вони вчаться, при всіх помилках і недоліках. І вкрай недопустимо, коли оцінювальні судження перетворюються у моралізуванні. Об'єктивні оцінювальні судження повинні допомогти студенту глибше розібратися у якому-небудь питанні, побачити свої сильні і слабкі сторони, знайти правильний шлях для досягнення знань. У делікатній формі, враховуючи індивідуально-типологічні особливості студента, йому треба дати зрозуміти, які його дійсні знання, позбавити його від ілюзій, якщо він переоцінює свої сили, чи підтримати, якщо він їх недооцінює. Об'єктивно виставлена оцінка розвиває у студентів почуття поваги до науки, навчального закладу і до викладача, стимулює їх на подальше навчання. При цьому необхідно пам'ятати, що завищення викладачем оцінки може розбещувати студентів, привчає їх думати, що можна навчатись без трудових зусиль. Занижена оцінка знань студентів викликає у них відчуття несправедливості, може вбити бажання вчитися. Слід пам'ятати що контроль знань, оцінювання результатів навчання (особливо залік і іспит) – найбільш емоційні і дуже складні форми навчання. Тому завдання викладача – робити все, щоб було більше позитивних емоцій, бути доброзичливим і об'єктивним до студентів. Викладачеві слід пам'ятати, що головна мета конкретної оцінки – нагородити студента за його працю, а не наказувати за слабкі знання або їх відсутність» (НАУ, практичний психолог).

Студенти запропонували перелік помилок, які допускають викладачі.

«Педагогическая практика показывает, что многие преподаватели, несмотря на стремление быть объективными, при опросе и оценке ответов студентов допускают некоторые ошибки. В их числе чаще других встречаются следующие.

1 группа. «Искажение оценки зависит от отношения к студенту, в частности: а) проявление снисходительности приводит к завышению оценки; б) строгое отношение к студенту ведет к занижению оценки; в) при высоких знаниях проявляется тенденция к снижению уровня оценки, а при слабых – возникает некоторая жалость к студенту, что нередко ведет к завышению оценки.

2 группа. Успех на зачете и экзамене порой зависит не только от знаний, но и умений студента приспособливаться к экзаменационной ситуации: а) студенты, устойчивые к эмоциональному стрессу, умеют

вступать в контакт с экзаменатором, те, у кого хорошо развита речь, как правило, получают оценки выше, чем они того заслуживают; б) студентам застенчивым и обладающим повышенным чувством ответственности, часто оценки занижаются.

3 группа. При определении максимально объективной оценки студенту преподавателю нужно учитывать не один, а ряд факторов и обстоятельств (правильность ответа на вопросы; полнота ответа; творческое применение знаний в сложных практических ситуациях; логика изложения материала в процессе ответа), а также дополнительные факторы (культура речи - или ее отсутствие, убежденность - или безразличие, прочность знаний - или их поверхностность, трудолюбие, проявленное при изучении курса - или леность в учебе, сообразительность - или трудолюбие)» (УМО, психолог).

Серед інших недоліків педагогічного оцінювання студенти називали: вибіркковість і випадковість перевірки знань, коли окремі студенти не мають можливості проявити себе на заняттях; використання оцінки як засобу тиску на студентів; наявність зовнішнього обмеження, коли викладачеві надається завдання не перевищувати квоту на відмінні оцінки; у студентів не формуються вміння самоконтролю і самооцінки; оцінка залежить від настрою викладача; симпатія чи антипатія до учня переноситься на оцінку; викладач не оцінює поточних знань студентів, а орієнтується на отримані ним раніше оцінки; оцінка за поведінку переноситься на оцінку знань; наявність у кожного викладача власних критеріїв оцінювання, не завжди зрозумілих студентам, тощо.

5. Відношення студентів до освітніх реформ у вищій школі

Із значними складнощами стикаються студенти при впровадженні у навчальний процес освітніх реформ. Про це свідчить наступний приклад: «Психологічні проблеми інноваційних процесів у вищій школі ми відчули, як то кажуть, на своїй шкурі. Наш курс виявився «дослідною ділянкою». Під час нашого навчання було впроваджено диференційовані заліки, модульно-рейтингова система оцінювання модифікувалася ледь не щороку, кардинально змінилися умови вступу до магістратури тощо. Усе це та багато інших факторів змусили студентів бути у постійному психологічному напруженні і працювати на максимальний результат, не знаючи,

що тебе очікує: а раптом до кінця навчального семестру щось зміниться. Як приклад: на початку навчання нам сказали, що «п'ятірка» - це 85 балів і вище. В наступному семестрі шкала оцінювання змінилася: «п'ятірка» стала від 91 балу. І в результаті ті, хто в минулому семестрі мав слабеньку «п'ятірку» в додатку до диплому, який писався уже за новими умовами, мали «чотири». Це спричинило ряд проблем з нарахуванням стипендії та зменшило шанси отримати «червоний диплом» (УМО, психолог).

Важливим напрямом дослідження було виявлення очікувань студентів від викладачів. Адже світовий досвід впровадження ідей рефлексивного підходу в теорію і практику освіти переконливо довів, що важливою умовою ефективного навчання є відповідність реальної педагогічної діяльності тим уявленнями про сутність педагогічного впливу, що мають учні (Семиченко 2009, 57-72).

Під час дослідження студентам (УСЗ, НАУ, КНУ) пропонувалось відповісти на два питання. 1 питання - «Чи допускаєте ви, що в майбутньому будете працювати викладачем?». Виявилось, що на педагогічну діяльність чітко зорієнтована третина студентів, ще третина вказали, що не виключають такої можливості за певних обставин, і 40 відсотків заявили, що ніколи не будуть педагогами.

Категоричність відповідей цієї частини опитаних обумовила більш лояльне формулювання другого питання: «Якщо у майбутньому, так складуться обставини, що вам прийдеться працювати викладачем, то які якості і які недоліки ви хотіли б врахувати у вашій педагогічній діяльності?».

Серед позитивних якостей, які найчастіше студенти хотіли бачили у викладачах, були названі наступні:

- Бути різнобічно освіченим, ерудованим в різних галузях знань, а також в інших науках.
- Добре знати предмет, який викладатиму.
- Вміти самостійно підбирати початковий матеріал.
- Використовувати оптимальні засоби і ефективні методи навчання.
- Вміти доступним чином пояснювати навчальний матеріал, щоб забезпечити його розумінні і засвоєння студентами.
- Вміти мотивувати студентів до навчання.
- Бути вимогливим до знань та вмінь студентів.
- Володіти комунікативними і організаторськими властивостями і педагогічним тактом.
- Володіти логікою і мати добре розвинутий словниковий запас.
- Володіти виразними засобами спілкування, ораторськими й артистичними здібностями.

- Володіти спостережливістю і здатністю розуміти студентів.
- Бути здатним до рефлексії власної викладацької діяльності (УЗС, психолог).

Деякі студенти вводили поняття педагогічної майстерності, вважаючи, що фундамент педагогічної майстерності закладається ще у процесі отримання і поглиблення знань ще у процесі навчання у вищій школі. До основних складових педагогічної майстерності ними віднесено:

- «– чітке розуміння цілей і завдання навчання і виховання студентів;
- високу особисту відповідальність;
- постійну роботу по підвищенню якості занять;
- досконале володіння предметом викладання;
- знання педагогіки і психології;
- постійне слідування принципам навчання і виховання у вищій школі;
- уміння цікаво і доступно викладати навчальний матеріал, раціонально використовувати наочні навчальні посібники і технічні засоби навчання;
- високу культуру поведінки;
- уміння глибоко і самокритично аналізувати проведені заняття, виявляти причини помилок і недоліків, робити з цього правильні висновки» (НАУ, психолог).

Неважко помітити, що наведені якості стосуються діяльності будь-якого викладача, незалежно від предмету, який він викладає. За більшістю відповідей, найбільшим недоліком викладача студенти вважають авторитарний стиль спілкування: «Для викладача з авторитарним стилем спілкування характерно те, що він займає активну і директивну позицію, залишаючи студентам роль пасивних виконавців у навчальному процесі. Чіткість інструкцій і завдань, своєчасний контроль їх виконання є хорошими організуючими факторами навчальної діяльності студентів. Але часто недостатньо обґрунтовується необхідність тих або інших завдань в межах загальних цілей навчальної діяльності. Недооцінюється позитивне значення таких якостей, як усвідомленість, самостійність і ініціативність. До учнів висувається високий рівень вимог, але викладачеві часто не вистачає поваги до них як особистостей. Викладач не схильний до прояву індивідуального підходу. Він виходить з усередненого уявлення про студента і абстрактних вимог до цього. Авторитарний викладач консервативний і суб'єктивний відносно студентів. Він надає перевагу характеризувати своїх студентів як недисциплінованих, ледачих, безвідповідальних, дисциплінуючі впливи і оцінки вважає найбільш важливими факторами

організації навчального процесу; вважає більш корисним недооцінити студента, ніж переоцінити. Він некритичний відносно власної педагогічної діяльності і не вміє визнавати свої помилки» (УСЗ, юрист).

За думкою студентів, це надає величезну шкоду як процесу навчання, так і особистісному і професійному розвитку: «У навчальному процесі не завжди враховується рівень розвитку мислення студентів. Коли є догматичний стиль викладання і від студентів вимагається засвоєння готових істин, позиція викладача подається як єдино прийнятна, а оцінка відповідей на семінарському занятті або екзамені визначається мірою їх відповідності конспекту лекцій чи змісту першоджерела. Це негативно визначається як на розвитку самого мислення студентів, так і на мотивації навчальної діяльності. Навчання стає нецікавим, нудними, зрештою, гальмує пізнавальну активність студентів. Це призводить до ухиляння їх від активної самостійної навчальної роботи, обмеження формальним виконанням своїх навчальних обов'язків, породжує таке поширене негативне явище в студентському середовищі, як шпаргалки. Натомість, вільне обговорення теоретичних і прикладних проблем науки і практики, порівняння різних підходів щодо їх вирішення та надання студентам можливості висловлювати свої думки стимулює інформаційно-пізнавальну активність студентів на заняттях, позитивно позначається на мотивації їх учбової діяльності. Це, зрештою, сприяє підвищенню рівня їх успішності» (УСЗ, психолог).

Критикуючи, студенти водночас довели, що розуміють складність праці викладача: «Педагогічна діяльність викладача багатогранна, складна, трудомістка. У праці викладача немає елементів, які просто повторюються: постійно розвивається галузь знань, основи якої викладає педагог; змінюється контингент студентів; збагачується педагогічна наука. Все це вимагає постійного пошуку найбільш важливого змісту, різноманітних методів, форм і засобів навчання, ефективних шляхів співробітництва зі студентами в процесі навчання» (УСЗ, психолог).

У цьому плані дуже цікавим є аналіз, який зробила студентка філологічного факультету КНУ, яка навчається у магістратурі і водночас викладає англійську мову студентам іншого вузу, тобто, могла розглядати психологічні проблеми вищої школи з точки зору і викладача, і студента:

«Так склалося, що доля подарувала мені чудовий шанс побувати по обидві сторони барикад, я маю на увазі побути одночасно студентом і викладачем вищої школи.

До цього часу я сприймала процес викладання у вищій школі як щось найлегше, адже учні дорослі, можна спілкуватись з ними про серйозні теми і працювати з ними здебільшого в діалозі, дискусії, а не вести постійний монолог, як у школі, але це була лише верхівка айсбергу. Насправді працювати з юнаками, можливо, ще важче, аніж з дітьми, тому що ти працюєш майже з повністю сформованою особистістю, яка має свій власний характер та світогляд, які не завжди вміщуються у задані освітні рамки. Крім того, викладач не завжди зустрічає віддачу від студентів, частіше – байдужість. На мою думку, студенти стали заручниками системи, в якій працюють люди, які жодного дня не були в цій сфері. Через це студенти отримують або яку програму (де необхідних предметів втричі менше за інших), за вимогами якої пізнання стає скоріш за все засланням (як інколи шуткують самі студенти: «відсиділи від дзвоника до дзвоника»), під час якого втрачається не тільки інтерес розширювати свої знання, але й дорогоцінне здоров'я. В той час як педагоги, замість того, щоб постійно доносити все складне у вигляді простого і отримувати натхнення та задоволення від очей студентів, які дізнались щось нове чи зрозуміли те, що здавалось захмарним, змушені тонути в пеклі паперів, фіксуючи не лише кожне слово, а ба навіть кожен порух чи подих. Від цього пекла паперової роботи згасає будь-яке бажання до викладання, а його місце займає втома та роздратування. Тому і зустрічаються в аудиторіях дві розчаровані сторони, студенти та викладачі, які «перемелені» системою освіти і вже майже не здатні почути і зрозуміти один одного.

Та ще є одна психологічна особливість в процесі викладання, про яку часто забувають викладачі і яка спричинює багато непорозумінь. Дуже часто наші батьки і викладачі ображають учнів, даючи їм ярлики, повчаючи їх за погані вчинки чи прорахунки (чи то прогули, чи погану успішність), кажучи, при цьому, одвічну фразу: «Ось коли я був/ла як ви, то...». Почавши працювати з юнаками, на початку я була з ними на одній хвилі і розуміла їх, але дуже швидко все змінилось, і я почала помічати, що я вже теж повчаю студентів, кажучи, що я теж навчалась, як і вони, і також стомлювалась. Але завдяки тому, що я опинилась, так би мовити, між двома світами, я швидко це помітила і намагаюсь себе стримувати, адже це шлях в нікуди, я пересвідчилась в цьому на прикладі деяких моїх колег, які протягом року так і не спромоглися знайти ключ порозуміння зі своїми учнями.

На мою думку, основне правило як педагогіки, так і психології вищої школи – це відвертість як збоку учнів, так і збоку педагога,

зацікавленість одне в одному (адже вчитель без учнів ніхто) та взаємоповага. Адже коли педагог пам'ятає, що й сам в роки учнів намагався самотійно будувати своє життя, пам'ятає, що помилки – це теж корисний досвід і у кожного він свій, він досягне повного розуміння від студентів і зможе отримати справжнє задоволення від своєї роботи. Педагог мусить знайти баланс між недоліками системи і необхідністю отримання кінцевого результату» (КНУ, магістрант-філолог).

Про те, що не завжди рівень викладання предмету супроводжується іншими педагогічно важливими якостями, свідчить наступний приклад: «К сожалению, некоторые из лучших преподавателей создавали и проблемные ситуации. Так, у нас была преподаватель с двумя высшими образованиями. Эрудированная, начитанная, прекрасная манера преподавания, правильная речь, интересные формы проведения занятий.

Работа строится следующим образом. Тема: нужно прочитать книгу определенного писателя, который изучается по программе.

Преподаватель ведет занятие так, что все слушают «с открытыми ртами», но когда наступает очередь студентов отвечать, они начинают комплексовать, т.к. преподаватель всем своим поведением, замечаниями и т.п. показывает, что лучше ее все равно никто не ответит. Она постоянно перебивает студента, дополняя его, вносит свои коррективы иногда не дослушивает до конца. У студентов пропадает желание готовиться к предмету и отвечать. Они понимают, что все равно в этом нет смысла. Это повторяется изо дня в день. Получается, как бы односторонняя связь и возникают проблемные ситуации с подготовкой и сдачей материала.

Пробовали проводить занятия в групповой форме: разбивались на группы, готовили материал, затем поочередно выступали. Получалось чуть-чуть лучше.

Также проблема была в том, что студенты, которые выступали, практически никогда выше «4» не получали, а те, которые приносили письменные работы, ксерокопировали необходимый для оформления кабинета материал, рисовали, в общем, занимались творческой работой, которая не имела отношения к программе, всегда получали самые высокие баллы.

По окончании последнего курса нам разрешалось повысить оценки по некоторым предметам. Но здесь играл значительную роль следующий лозунг: «Хочешь повысить оценку – бегай целый день за преподавателем, но гарантии, что он тебя примет сегодня – нет. Продолжай бегать!

Этот же лозунг был всегда, когда нужно было что-то пересдать. Время студента преподаватели, как правило, не ценили» (КНУ, филолог).

Студентам також давалось завдання – скласти типологію викладачів. Ось одна з тих, що були запропоновані: «Під час навчання нам зустрічались педагоги, яких можна поділити на такі типи: «Оратор», «Зануда», «Принциповий», «Формаліст», «Творчий», «Квочка-насідка», «Демократ», «Ліберал», «Теоретик», «Практик», «Веселун», «Монстр», «Свій хлопець». Кожний викладач, попрацювавши з цією типологією, може опізнати себе і зробити відповідні висновки.

6. Індивідуальна робота: погляд студента

В індивідуальних роботах студентів міститься багато вистражаних практикою рекомендацій, ознайомлення з якими також було б корисним для викладачів. Ось приклад таких рекомендацій: «Зачастую преподаватели проходят со студентами только первые темы, остальное остается соответственно, на самостоятельную работу. Думаю, в таких условиях значительно более важной задачей преподавателя является создание заинтересованности студентов в излагаемом материале. Зачастую преподавателю не хватает «идейной убежденности», т.е. важности предмета в собственных глазах и личной заинтересованности. А если у преподавателя нет особого интереса к излагаемому предмету, то это быстро передается студентам, и в таком случае даже интересный предмет просто «сдается», а знания остаются формальными и быстро забываются. Следующим моментом можно назвать упорядочение заданий, которые задаются студентам. Они должны быть реально выполнимы в тех условиях, в которых проходит обучение. Нужно учитывать и специфику вуза (технический, гуманитарный) и загруженность студентов. Огромный список литературы и множество заданий будут полностью проигнорированы, тогда как простое и несложное задание у какого-то количества студентов сможет вызвать интерес. Не следует «раздувать» список литературы. Мне как студенту хотелось бы видеть одну-две (максимум) книги, прочитав которые, я смог бы ориентироваться в предмете. Желательно, чтобы преподаватель лично был знаком с этими книгами и рекомендовал бы их не для себя, коллег, научной работы, а именно для студентов, т.е. важно ориентироваться в подборе литературы именно на студентов. Читая

многие книги, создается впечатление, что автор их пишет для «галочки» в своем научном статусе. Знания в них в основном формальные, нет живого интереса. Думаю, преподавателю следует указывать на такие книги, можно даже в прямой форме («прочитай эту книгу, экзамен вы сдадите, но не более»). Пусть студент сам решает, насколько важно именно для него изучение данного предмета, есть ли личный интерес, собирается ли он работать в данном направлении, может, ему данный предмет не нужен, ему нужно только ориентироваться и иметь общее представление – краткие формализованные задания как раз для этого случая» (УСЗ, юрист).

Наведені матеріали за результатами виконання студентами рефлексивних завдань показують, що виявлення психологічної складової навчального процесу, в цілому системи професійної підготовки є вкрай важливим. У значній кількості викладачів, на жаль, немає потреби враховувати ті психологічні тенденції, що обумовлені різними обставинами: макросоціальними змінами у суспільстві, соціальними відносинами в самих навчальних закладах, їх власними не завжди досконалими діями. Ігнорування цих тенденцій може призводити не лише до зниження якості навчання, а і до помітних особистісних деформацій студентів.

Висновки

За результатами теоретичного дослідження та проведеного пілотного проекту «Освітній процес в ЗВО очима студентів» були зроблені наступні висновки:

1. Виходячи з того, що світова тенденція гуманізації розвитку вищої професійної освіти ставить перед освітньою науковою спільнотою завдання – надання студентам права не тільки на інтенсивну навчальну і самостійну роботу, а й на реалізацію повноцінної суб'єктивної позиції, це визначає, що:

– сучасний освітній процес в синергетично-інформаційному середовищі ЗВО не тільки допускає, а й має стимулювати критичне ставлення студента до системи навчання; доцільності визначення її цілей, структури і змісту; професійної необхідності і життєвої значущості навчальних дисциплін в освітньо-професійній підготовці фахівця, якості педагогічної праці;

– формування у студентів критичного ставлення до себе та інших учасників у ЗВО має здійснюватися у науково-оптимізованому освітньо-інформаційному середовищі ЗВО засобами рефлексивного підходу;

– впровадження в освітньо-інформаційне середовище ОІС процедур рефлексивного аналізу і самоаналізу сприятиме підвищенню якості навчання; можливості вибору більш оптимальних стратегій пізнання та поведінки; розвитку критичного мислення для більш повного осмислення і розуміння подій, що змінюються під час освітнього процесу у ЗВО.

2. Впровадження рефлексивної парадигми в освітній процес ЗВО, сприяючи створенню відповідних умов в початковому процесі, коли учасники цього процесу усвідомлюють професійну або особистісну діяльність кожної його складової; контролюють прояви своєї активності; визначають зовнішні і внутрішні чинники, що сприяють підвищенню ефективності і якості професійно-особистісного становлення; виявляють і корегують чинники, що гальмують чи деформують досягнення життєво значущих результатів.

3. Здійснення досліджень освітньо-пілотного проекту «Освітній процес в ЗВО очима студентів»:

- при вирішенні завдання «Виявлення думок студентів щодо молоді та її стосунків з державою» дослідження показало:

- збереження критичної оцінки опитуваних до молоді (позитивні відповіді склали 19,4%; негативні – 57,0%), тоді як кількість учасників, що перекладають відповідальність на зовнішні обставини за період 2014-2019 рр. значно збільшилася 23,6%;

- завдання «Оцінка студентів самих себе...» показало, що на сьогодні (2019р), коли очікування позитивних суспільних змін внаслідок Революції гідності не виправдалися, спостерігається зменшення числа позитивних відповідей - 27,8%, при суттєвому збільшенні негативних оцінок - 50,0%; доля відповідей, що перекладають відповідальність на зовнішні обставини, помітно зросла - 30,8%;

- дослідження завдання «Представлення студентів про вищу освіту сьогодні» показало, що на сьогодні, коли спостерігається глибока соціальна криза, вітчизняна система професійної освіти оцінюється студентами вкрай критично: доля позитивних відповідей склали – 13,9%; негативних – 77,8%. Характерним, при цьому, є те, що в останній категорії відповідей з'явилися варіанти, які у попередні роки були відсутні ((система професійної освіти України надмірно залежна від політики); (деградує в нашій країні, але дуже ефективна за кордоном) і т. і.).

З наведеного аналізу видно, що зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, докорінним чином можуть змінювати ставлення нового покоління до системи вищої освіти, ігнорування якого викладачами ЗВО неминуче може привести до поглиблення розриву між поколіннями.

4. Розгляд проблеми «Представлення оцінок студентів про навчально-виховний процес вищої освіти» дозволить сформулювати наступні рекомендації:

- у зв'язку з відмовою від статичного навчання і вибір рухомої та модифікованої освіти з'являється можливість вводити нові механізми, що забезпечать використання гейміфікаційних методик навчання, актуальним стане формат edutainment (education та entertainment), що поєднує навчання та розваги; акцент зміниться від комунікації з конкретним експертом (викладачем) до створення колективного розуму та колективних знань;

- значущість семінарсько-практичних занять (СПЗ) буде оцінена студентом лише в тому випадку, якщо вони будуть наповненні матеріалом, які можна винести не тільки в пам'яті, а й у певних навичках; студент має сказати, що я не тільки знаю і пам'ятаю, а ще й вмю;

- велике навчальне і розвивальне значення семінарсько-практичних занять полягатиме в тому, що вони мають привчати студентів вільно оперувати майбутніми знаннями, доводити висунуті в доповідях положення, полемізувати з викладачем і студентами, теоретично пояснювати життєві явища;

- п'ять об'єктивно-педагогічних закономірностей організації СПЗ включають:

- значення і обсяги СПЗ мають зростати у міру просування студентів від курсу до курсу;

- творча складова СПЗ має тенденцію до збільшення на старших курсах;

- у процесі комп'ютерної організації СПЗ зростає потреба тьюторської ролі педагога, особливо на перших курсах;

- за більшістю відповідей (78%) найбільшим недоліком викладача студенти вважають авторитарний стиль спілкування;

- наведені в дослідженні матеріали пілотного проекту «Освітній процес в ЗВО очима студентів» (2014-2019 р. р.) за результатами виконання студентами рефлексивних завдань показали, що:

- виявлення психологічної складової навчального процесу системи професійної підготовки, в цілому, є край важливим;

- у значній кількості викладачів, нажаль, немає потреби враховувати ті психологічні тенденції, що обумовлені різними обставинами: макросоціальними змінами в суспільстві, соціальними відносинами в ЗВО, їх власними не завжди досконалими діями;

– ігнорування цих тенденцій може призводити не лише до зниження якості навчання, а й до помітних особистісних деформацій студентів.

Наукові джерела

- Дьяченко М.И.. 2006. *Психология высшей школы*. Минск: Харвест.
- Мороз О.Г. 2003. *Педагогіка і психологія вищої школи*. Київ: НПЦ.
- Педагогіка и психология высшей школы*. 2006. За ред. М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс.
- Подоляк А.Г. 2006. *Психологія вищої школи*. Київ: Філ-студія.
- Семиченко В.А. 2009. «Рефлексивний підхід у теорії і практиці вищої школи». Післядипломна освіта в Україні: № 1 (47-62), №2 (57-72).
- Семиченко В.А. 2013. «Стосунки держави і молоді: чи є рух до діалогу?». Психологія діалогу і світ людини: 37-48.
- Marzano R. J., Pickering D.J., Arredondo D.E., Blackburn G.J., Brandt R.S., Moffett C.A. 1992. *Dimensions of Learning: Teacher's Manual*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ogle D. The K-W-L. 1986. «A Teaching Model that Develops Active Reading of Expository Text». *The Reading Teacher*: 564-576.
- Perkins D. N. 1981. *The Mind's Best Work*. Cambridge: Mass: Harvard University Press.
- Wallace M. I. 1991. *Training Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.