

Гаврилов М.І. Самостійна робота як значущий чинник становлення суб'єктного змісту студентів / М.І. Гаврилов, Я.О. Фаріна // Молодіжна політика: проблеми та перспективи : зб. наук. праць / Наук. ред. С.А. Щудло. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2011. – Вип. 2. – С. 384-389.

УДК 378.14

Гаврилов М.І., Фаріна Я.О.

## САМОСТІЙНА РОБОТА ЯК ЗНАЧУЩИЙ ЧИННИК СТАНОВЛЕННЯ СУБ'ЄКТНОГО ЗМІСТУ СТУДЕНТІВ

*В статті розглядається самостійна робота як чинник становлення суб'єктного змісту студентів вищих навчальних закладів з метою підвищення якості вищої освіти. Викладаються результати соціологічного дослідження з виявлення ролі, яку студенти, що навчаються за програмою підготовки бакалаврів, відводять викладачам та готові виконувати самі під час індивідуальних занять та самостійної роботи.*

*Ключові слова: суб'єктний зміст, індивідуальні заняття, самостійна робота, об'єкт педагогічного впливу, суб'єкт освітнього процесу.*

*In the article independent work as factor of becoming of subject maintenance of students of higher educational establishments is examined with the purpose of upgrading higher education. The results of sociological research are laid out from the exposure of role which students-bachelors take teachers and ready to execute during individual employments and independent work.*

*Keywords: subject maintenance, individual employments, independent work, object of pedagogical influence, subject of educational process.*

Одним із актуальних питань для сучасної України є розв'язання проблем та реалізація перспектив в сфері молодіжної політики, а саме – створення умов і

гарантій для самовизначення та розвитку молоді, реалізації її творчого потенціалу як у власних інтересах, так і в інтересах держави. В цьому контексті особливого значення набуває проблема підвищення якості професійної підготовки взагалі та вищої освіти зокрема. З метою забезпечення молодих громадян необхідними стартовими можливостями для їх повноцінного соціального становлення та розвитку з урахуванням умов соціокультурної трансформації відбувається оновлення вищої школи України.

Підвищена інтенсивність інноваційних процесів у вищій освіті є характерною для сьогодення та є відповіддю на виклик глобалізаційних змін у суспільстві. Необхідність створити та запустити в дію таку модель освіти, яка змогла б зберегти та розвинути потенціал української вищої школи, синтезувати зарубіжний передовий досвід підказала один із шляхів розв'язання проблеми – підвищення якості освітніх послуг в контексті Болонського процесу. Але для ефективного впровадження будь-яких змін необхідно підготувати ґрунт, і в означеному випадку це не тільки матеріально-технічні, методичні, організаційні й інші умови, а й наповнення суб'єктивним змістом самих студентів. Актуальність формування, розвитку та становлення суб'єктного змісту студентів обумовлюється тим, що саме студент в результаті має задовольнити соціальне замовлення та стати кваліфікованим спеціалістом в певній галузі професійної діяльності. Виходячи з того, що Болонська система навчання на відміну від традиційної обумовлює підвищення обсягу та значення самостійної роботи, якщо студент займатиме позицію об'єкта педагогічного впливу і не візьме на себе обов'язки суб'єкта освітнього процесу, інновації та зміни не досягнуть мети і підвищення якості вищої освіти не відбудеться.

Аналіз законодавчої бази вищої освіти підтверджує наявність зацікавленості держави у підвищенні якості вищої освіти, адже так чи інакше про це йде мова в таких вітчизняних та міжнародних нормативних документах як Декларація «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» [1], Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) [2], Закон України «Про вищу освіту» [3], Болонська декларація [4] та ін.. Виходячи з

того, що означені документи регулюють функціонування вищих навчальних закладів, на місцях відбувається практичне впровадження їх положень.

Науковий інтерес до реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу та підвищення її якості виявляли соціологи В. Бакіров, В. Бурега, В. Добреньков, Я. Зоська, І. Ільїнський, Г. Ковальова, О. Марущенко, О. Скідін, Л. Сокурянська, О. Навроцький, В. Ніколаївський, Л. Шпак, С. Щудло, А. Яковенко, та ін.,

В свою чергу теми суб'єкта та суб'єктності у вищій освіті так чи інакше торкалися в своїх роботах зарубіжні дослідники А. Турен, Е. Гідденс, М. Арчер, К. Ясперс, П. Штомпка, а також такі вчені з країн СНД, як О. Беляєва, О. Злобіна, Л. Гребнев, Т. Заславська, Р. Рівкіна, В. Сенашенко, О. Согомонов, Л. Сокурянська, В. Ядов та інші.

Вагомий внесок в розв'язання означеної проблеми внесли американські вчені Р.Б. Бар і Д. Таг, які вивчали проблему зміни парадигм в американській вищій освіті. Їх критичний порівняльний аналіз двох освітніх парадигм – «навчання» й «учіння» - дозволяє по-іншому поглянути на процес навчання у вищій школі, його методику, ролі викладача і студента [5].

Але питання визначення ролі самостійної роботи в формуванні, розвитку та становленні суб'єктного змісту студентів з соціологічної точки зору потребує подальшого вивчення. Враховуючи означене, а також те, що за Болонською системою навчання збільшилася частка самостійної роботи студентів та в розкладі навчального процесу вищого навчального закладу з'явилися індивідуальні заняття як допоміжні, **мета статті** полягає в тому, щоб виявити потенціал самостійної роботи як чинника становлення суб'єктного змісту студентів вищих навчальних закладів шляхом дослідження тієї ролі, яку студенти відводять викладачам та готові виконувати самі під час індивідуальних занять та самостійної роботи.

За Законом України «Про вищу освіту» [3, ст. 43] самостійна робота є однією з форм здійснення навчального процесу у вищих навчальних закладах та, згідно з Положенням про організацію навчального процесу у вищих

навчальних закладах [6], є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять, і має становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни. В свою чергу за Законом України «Про вищу освіту» [3, ст. 43] до основних видів навчальних занять у вищих навчальних закладах відноситься індивідуальне заняття, яке має проводитися з окремими студентами з метою підвищення рівня їх підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей. Тому індивідуальні заняття є, так би мовити, перехідним містком між обов'язковими для відвідування усіма студентами аудиторними заняттями – лекційними, семінарськими та практичними – та власне самостійною роботою. Саме індивідуальні заняття мають допомогти студенту вчитися самостійно оволодівати знаннями, бо забезпечують підтримку та допомогу на цьому шляху з боку викладача.

В процесі проведеного дослідження було опитано 800 студентів I-IV курсів денної форми навчання Донецького державного університету управління та Донецького інституту соціальної освіти (приватна форма власності). Студентам було запропоновано відповісти на питання відкритої анонімної анкети, яку було складено з використанням методу незакінчених речень. Під час відповідей респонденти мали змогу запропонувати бажані для них зміни в професійній діяльності викладачів під час проведення аудиторних занять, а також сказати, на які зміни у власній навчальній діяльності під час занять та під час самостійної роботи вони були б готові в разі виконання їхніх побажань [7; 8]. Таким чином, студенти, що навчаються за програмою підготовки бакалаврів отримали змогу проявити себе в якості суб'єктів навчального процесу у вищих навчальних закладах різних форм власності та запропонувати «ідеальний» процес отримання професійної освіти через створення портретів «ідеальних» викладача та студента.

Слід підкреслити, що у відповідях студентів вищих навчальних закладів державної та приватної форм власності вартої уваги різниці не виявлено.

За результатами дослідження лише трохи більше, ніж половина опитаних (55%), змогли сформулювати *обов'язки викладачів* таким чином, щоб вони стимулювали та розвивали суб'єктний зміст студентів *під час проведення індивідуальних занять*. При цьому найважливішим чинником є зацікавленість викладачів в успішності студентів (28%). На другому місці виявилися два чинники: по-перше, викладачі повинні на індивідуальних заняттях давати додатковий матеріал та відповідати на питання студентів, і, по-друге, бути об'єктивними та давати можливість виправляти оцінки (по 22%). Але майже кожен десятий (8%) наполягає на тому, що на таких заняттях працювати треба лише з тими, у кого є питання, проблеми, тобто саме індивідуально. Такий підхід свідчить про практичний підхід студентів до розуміння сенсу індивідуальних занять в навчальному процесі та хочуть, з одного боку, використовувати їх потенціал з максимальною для себе користю, і, з іншого боку, не витратити на них зайвий час, якщо не бачать в цьому потреби.

Більше чверті опитаних (27%) згодні, з тим, щоб до них відносилися як до об'єктів. Більшість з них (19% з опитаних) все задовольняє, 6% нарікають на недостатньо лояльне до них відношення, а дехто (2%) вважає, що індивідуальних занять взагалі не повинно бути.

Майже кожен п'ятий з опитаних (18%) не зміг визначитися з відповіддю.

За умови впровадження бажаних змін в діяльності викладачів на індивідуальних заняттях, кількість тих, хто зголосився взяти *на себе* обов'язки суб'єктів, залишилася незмінною - 55%. При цьому суб'єктній позиції сприяє, по-перше, можливість під час таких занять отримувати та покращувати оцінки (34%), по-друге, можливість проявляти власну активність (29%), по-третє, змістовна частина навчального процесу: можливість отримувати знання та вчитися використовувати їх на практиці (16%), отримувати необхідну допомогу від викладачів (6%). Четвертий чинник, який виділили студенти, - готовність відвідувати індивідуальні заняття та виконувати всі вимоги викладачів (13%) - свідчить про латентну суб'єктну позицію. Таким студентам необхідно, щоб

їхню навчальну діяльність організовували та спрямовували, а вони з свого боку готові бути активними та старанними на вказаному шляху.

Кожен п'ятий з опитаних (19%) проявив себе з позиції об'єкту: бажали б залишити все як є та мати змогу ходити на індивідуальні заняття лише при потребі.

Чверть опитаних (26%) взагалі не змогли визначитися з своєю роллю.

Таким чином при меншій кількості студентів в позиції об'єктів більше було тих, хто не зміг відповісти, тобто студентам було легше приписати обов'язки викладачам, ніж визначитися зі своєю роллю на індивідуальних заняттях, а позиція об'єкта не стала більш активною позицією суб'єкта.

Визначаючи рольові обов'язки викладачів на індивідуальних заняттях за *формою навчання* різниця полягає в тому, що студенти бюджетної форми навчання в більшій мірі схильні обирати для себе роль суб'єкта (70% проти 51%). В свою чергу студентам, що навчаються на контрактній основі, ближче роль об'єкта (29% проти 19%) та в двічі важче було відповідати на питання (20% проти 11%). Це пояснюється тим, що, по-перше, на бюджетну форму навчання зазвичай важче потрапити, абітурієнти повинні пройти жорсткіший конкурсний відбір, тому студенти, що на ній навчаються, частіше мали кращі навчальні результати ще коли вступали до вищого навчального закладу. Другим чинником виступає небажання або відсутність можливості отримувати вищу освіту за власний кошт і, щоб не втратити місце, студенти проявляють більш практичний підхід: вважають за обов'язок викладачів на індивідуальних заняттях бути об'єктивними до студентів, надавати їм можливість виправляти оцінки (28% проти 19%), а також працювати лише з тими, кому це дійсно потрібно (13,5% проти 4,5%). В свою чергу студенти, за яких держава не платить, відносяться до затримки в стінах вищого навчального закладу як до обтяжливої необхідності або навіть покарання (як в школі залишали тих, хто «не встигав»).

Відмінність при визначенні ролей, які приписують собі студенти, спостерігається в тому, що студенти бюджетної форми навчання взагалі

виявилися в більшій мірі зорієнтовані в своїх функціях. Студентів цієї форми навчання виявилось вдвічі менше серед тих, хто не зміг дати відповідь (15% проти 31%). Більшість із студентів бюджетної форми навчання зголосилися взяти на себе обов'язки суб'єктів (66% проти 52%).

Відмінність в проявах суб'єктного змісту полягає в тому, що студенти бюджетної форми навчання йдуть на індивідуальні заняття для того, щоб отримувати оцінки та покращувати результати (40% проти 30%), отримувати знання та вчитися використовувати їх на практиці (20% проти 13%), а також отримувати від викладачів необхідну допомогу (10,5% проти 4%). Студенти контрактної форми, за умови внесення відповідних змін у діяльності викладачів, в більшій мірі готові підвищити активність, задавати питання (22% проти 14%).

Змістовна різниця в групі об'єктів полягає в тому, що переважна більшість студентів контрактної форми навчання (68% проти 38%) прагнуть нічого не змінювати в своїй діяльності, а студенти бюджетної форми на ці заняття хочуть ходити лише за необхідності (33% проти 22%).

Таким чином, студенти контрактної форми навчання, визначаючи обов'язки викладачів, більш вимогливі, ніж, визначаючи свої власні обов'язки.

Результати дослідження свідчать, що під час визначення обов'язків викладачів серед тих, хто проявив себе з позиції об'єкта, за *курсами* суттєвої різниці не спостерігається. Відмінність в суб'єктному змісті полягає в тому, що у студентів на другому та четвертому курсах зростає бажання отримати додатковий матеріал та акцентується увага на бажанні відчувати зацікавленість викладачів в успіхах студентів та отримувати допомогу та увагу (по 17% проти 14%). Це пояснюється особливостями II та IV курсів: на другому з'являється велика кількість професійно орієнтованих дисциплін, а четвертий курс - випускний. І там, і там студенти відчують гостру необхідність в підтримці з боку викладачів. Від курсу до курсу зростає кількість студентів, що виконують приписи викладачам з позиції об'єкта (14% - I курс, 23% - II курс, 25% - III курс, 27% - IV курс).

Визначаючи свої обов'язки, кількість суб'єктів серед студентів першого курсу найбільша (64%), але зменшується на II та III курсах (50% та 47%) і зростає на IV курсі (53%), коли відбувається найбільше «занурення» в професію та підвищується відповідальність через наближення вирішальної миті отримання диплому бакалавра. При цьому на I, II та IV курсах студенти відносяться до індивідуальних занять як до засобу підвищення оцінок. Також на II та IV курсах підвищується готовність студентів бути активнішими й отримувати знання та вчитися використовувати їх на практиці, що пояснюється особливістю II та IV курсів.

Юнаки в більшій мірі, ніж дівчата визначають обов'язки викладачів з позиції об'єкта (36% проти 24%). Відповідно, дівчата частіше виступають в ролі суб'єкта (58% проти 46%). Змістовна відмінність за *гендерною ознакою* спостерігається в тому, що з тих, хто проявив себе з позиції суб'єкта, юнаки в більшій мірі (36% проти 20%) наполягають на обов'язку викладачів під час індивідуальних занять бути об'єктивними та давати студентам можливість виправляти оцінки. Дівчата з цієї групи (24% проти 12%) наполягають на тому, що на індивідуальному занятті викладачі повинні давати додатковий матеріал та відповідати на питання студентів.

Визначаючи свої функції на індивідуальних заняттях юнаки також частіше задовольняються роллю об'єктів педагогічного впливу (29% проти 18%) і бажають відвідувати заняття лише в разі потреби (38% проти 25%). Обов'язки суб'єктів в цьому випадку в більшій мірі готові брати на себе дівчата (55% проти 47%). Змістовна відмінність серед суб'єктів полягає в тому, що юнаки в більшій мірі вважають за найважливіше отримувати оцінки (43% проти 15%) та наголошують на готовності відвідувати заняття та виконувати вимоги викладачів (20% проти 12%), а дівчата вважають за важливіше бути активнішими, задавати більше питань (21,5% проти 12%) та висловлювати свою думку й проявляти творчість (10% проти 6%).

Під час визначення обов'язків викладачів *задоволеність чи незадоволеність* результатами навчання ніяк не впливала на суб'єктну чи



об'єктну позицію опитаних. Коли ж студенти визначали свої обов'язки, серед тих, хто обрав позицію суб'єкта, більше було задоволених результатами навчання (57% проти 53%).

Згідно з результатами дослідження сформулювати *власні обов'язки під час виконання самостійної роботи* з позиції суб'єкта навчання змогли трохи більше опитаних, ніж у випадку, що стосувався індивідуальних занять (60% проти 55%). Суб'єктний зміст у шести з десяти респондентів цієї групи визначався бажанням та готовністю якісніше готуватися до занять, у кожного шостого – бажанням займатися пошуком додаткового матеріалу, кожний десятій опитаний виявив готовність бути більш творчим, активним та старанними, приділяти більше часу на підготовку та більше прагнути до навчання.

Кожен п'ятий з опитаних погодився на роль об'єкта, що у половини студентів цієї групи проявилось в бажанні залишити все без змін, а у 42% – у сподіванні витратити менше часу та сил на підготовку до занять.

Така ж кількість опитаних (кожен п'ятий) з не змогли визначитися з відповіддю.

3-поміж студентів, що проявили себе з активної позиції, суб'єктний зміст проявився в більшій мірі у студентів бюджетної форми навчання (66% проти 57%) через їх більшу готовність до пошуку нового матеріалу (22% проти 14%). На вибір об'єктної позиції ніяк не вплинула *форма навчання*, але серед студентів контрактної форми навчання вдвічі більше тих, хто не зміг відповісти (22% проти 11%).

*За курсами* навчання різниця виявлена в тому, що на III курсі зменшується кількість тих, хто під час виконання самостійної роботи бере на себе обов'язки суб'єкта навчання (з 63% до 53%), та відповідно збільшується кількість тих, хто згоден залишатися об'єктом педагогічного впливу (з 19% до 23%). Суб'єктна позиція обумовлюється перш за все бажанням студентів усіх курсів якісніше готуватися до занять, хоча тут спостерігається тенденція до

зменшення, натомість зростає готовність шукати додатковий матеріал, бути більш творчими, активними та старанними, більше прагнути до навчання.

Отже в більшій мірі суб'єктами освітнього процесу є дівчата, порівняно з юнаками, а також ті, кого задовольняють результати навчання. На III курсі кількість суб'єктів зменшується, а форма навчання та ступінь задоволення результатами навчання на вибір позиції взагалі не впливає.

Таким чином можна зробити висновок, що навіть за наявності можливості змоделювати «віртуально», без будь-якої реальної відповідальності, ідеальну модель освітнього процесу, студенти не можуть себе уявити в ролі повноцінних суб'єктів. На індивідуальних заняттях і під час самостійної підготовки, приписуючи обов'язки викладачам та обираючи роль собі лише трохи більше половини студентів зголосилися взяти на себе обов'язки суб'єктів та усвідомлено й відповідально поставилися до проблеми отримання професійної освіти. І навіть в такому випадку студентам легше приписати обов'язки викладачам, ніж визначитися зі своєю роллю на індивідуальних заняттях. Окрім цього студенти-контрактники покладають більше обов'язків щодо формування та розвитку свого суб'єктного змісту під час індивідуальних занять на викладачів, а студенти бюджетної форми більше сподівань в цьому питанні покладають на себе.

Стосовно самостійної роботи можна сказати, що лише половина студентів виявилися зацікавленими в підвищенні якості своєї професійної підготовки, а решта відноситься до неї більш формально. Це підтверджується і дещо двоїстим відношенням до індивідуальних занять: з одного боку, студенти розуміють їх необхідність і такі переваги, як індивідуальний підхід, більше уваги та допомога викладачів, акцентування на важких та цікавих питаннях, а з іншого боку – не бачать потреби та необхідності в обов'язковому відвідуванні таких занять.

Враховуючи такі результати у «віртуальному навчанні», можна спрогнозувати, наскільки меншою є кількість студентів, що здатні брати на себе та виконувати обов'язки суб'єктів освітнього процесу, нести реальну

відповідальність за результати навчання. Саме тому вивчення проблеми формування, розвитку та становлення суб'єктного змісту студентів як умова реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «викладач - студент» з метою підвищення якості вищої освіти в сучасній Україні має подальші перспективи.

#### Перелік літератури

1. Декларація «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» від 15 грудня 1992 року № 2859-ХІІ (зі змінами) [Електронний ресурс] // Декларація «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні». - Офіційний сайт Верховної Ради України. – Законодавство. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 64 с.
3. Про вищу освіту: Закон України №2984-ІІІ // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2002. - №20. – С. 134.
4. Болонський процес – шлях України в Європу: На допомогу викладачам, студентам та аспірантам Донецького державного університету управління / уклад. В.В. Бурега. – Донецьк: ДонДУУ, 2006. – 115 с.
5. Robert V. Barr. From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education / Robert V. Barr, John Tagg // Change. – 1995. - November/December. - P.13-25.
6. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] // Нормативні документи. – Міністерство освіти і науки України. – Режим доступу: [http://www.nam.kiev.ua/norm/pro\\_org.htm](http://www.nam.kiev.ua/norm/pro_org.htm)
7. Гаврилов М.І. Потенціал студентів як суб'єктів освітнього процесу у вищій школі / Гаврилов М.І., Фаріна Я.О. // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: зб. наук. праць / ДонДУУ. – Донецьк: ДонДУУ, 2008. – Т. ІХ. – С. 348-355. – (Соціологія управління: серія «Спеціальні та галузеві соціології»; вип. 4 (94)).

8. Фаріна Я.О. Роль студента в навчальному процесі в умовах зміни освітніх парадигм / Фаріна Я.О. // Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: зб. наук. праць / ДонДУУ. – Донецьк: ДонДУУ, 2010. – Т. XI. – С. 402-412. – (Соціологія управління: серія «Соціологія»; вип.146).