Фаріна Я.О. Суб'єктний потенціал мотивації студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу / Я.О. Фаріна // Вісник ОНУ. Том 16.– Одеса : Астропринт, 2011. – С. 58-65. – (Соціологія і політичні науки ; вип. 8).

УДК 316.614.5 **Фаріна Я.О.**

СУБ'ЄКТНИЙ ПОТЕНЦІАЛ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена дослідженню суб'єктного потенціалу мотивації студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу. Виявлено, що в якості мотивації отримання вищої освіти виступають життєве та професійне самовизначення, прагнення до самореалізації та бажання отримати диплом. Виявлено чинники, що впливають на мотивацію. Визначено наявність мотивації, що свідчить про латентну суб'єктну позицію.

Ключові слова: суб'єктний потенціал, мотивація, вища освіта, професійне самовизначення, життєве самовизначення.

В сучасних умовах суспільних трансформацій відбувається переосмислення підходів до багатьох сфер життєдіяльності людини зокрема та держави в цілому, що набуває особливого значення для України, яка знаходиться на шляху не тільки оновлення, а й становлення. При цьому зміни мають двоїстий характер, адже відбуваються як з боку особистісних очікувань громадян, так і з боку державного замовлення. Система освіти як один із найвпливовіших інститутів соціалізації особистості відреагувала на такі виклики, і саме вища освіта має задовольнити соціальний запит і забезпечити державу кваліфікованими фахівцями з різних галузей господарства. Але реформи, що впроваджуються, не в змозі дати миттєвий результат через те, що недостатньо ввести інновації в звичний процес або навіть його переробити. Безперечною умовою ефективності реформаційних процесів у вищій школі є

суб’єкт-суб’єктна взаємодія суб’єктів освітнього процесу: викладачів і студентів.

Виходячи з нормативних документів, якими керується вища школа України [1-5], студента апріорі вважають суб’єктом освітнього процесу. Однак аналіз результатів досліджень, в свою чергу, дає можливість стверджувати, що студенти вищих навчальних закладів в більшій мірі є об’єктами педагогічного впливу, ніж активними та свідомими суб’єктами. Саме тому актуальною проблемою є пошук шляхів наповнення студентів суб’єктним змістом.

Аналіз наукових досліджень і публікацій дозволяє стверджувати, що тема реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу та підвищення її якості викликала інтерес у таких соціологів, як 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 інші.

Проблему суб’єкта та суб’єктності у вищій освіті вивчали як зарубіжні дослідники М. Арчер, Р. Бар, Е. Ґідденс, Д. Таг, А. Турен, П. Штомпка, К. Ясперс, так і такі вчені з країн СНД, як О. Бєляєва, О. Злобіна, Л. Гребнєв, Т. Заславська, Р. Рівкина, В. Сенашенко, О. Согомонов, Л. Сокурянська, В. Ядов, та ін.

В свою чергу, суб’єктність як структурно-функціональна система є інтегративним утворенням, одним із базальних компонентів якого є мотиваційний. Слід зазначити, що питання мотивації особистості, чинників, що на неї впливають, її динаміка та різноманітність досліджувалися соціологами, педагогами та соціальними психологами, такими як М. Вебер, Е. Дюркгейм, Дж. Келлі, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс та інші.

Дослідженню різних аспектів мотивації випускників середніх шкіл і студентства присвячені роботи таких відомих українських, російських та прибалтійських соціологів, як К. Алексенцева-Тімченко, В. Арбеніна, В. Бакіров, Є. Головаха, Л. Дудко А. Здравомислова, Н. Побєда, М. Руткевич, Є. Подольська, Л. Сокурянська, А. Яковенко, О. Якуба та інші.

Означені наукові дослідження ґрунтовно висвітлюють той чи інший аспект проблеми, але питання суб'єктного потенціалу мотивації студентів потребує подальшого вивчення. Враховуючи означене, **мета статті** полягає в тому, щоб визначити суб'єктний потенціал мотивації студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу шляхом дослідження наявної у них мети отримання вищої освіти.

Те, що в кожному закладено тенденцію до зростання (детермінізм у дусі Бергсона), свідчить про наявність в кожному суб'єктного потенціалу, що, в свою чергу, обумовлює і прояв певної активності особистості та чутливість до зовнішніх впливів. Вивчивши ступінь розробленості проблеми ми дійшли висновку, що існує досить велика кількість підходів до розуміння сутності поняття «суб'єкт», в яке кожен автор вкладає певний сенс, акцентуючи увагу на тому, що є найсуттєвішим для його дослідження. Так, враховуючи підходи таких авторів, як К. Альбуханова-Славська, А. Брушлінський, Ю. Гіллер, О. Добренькова, О. Злобіна, С. Рубінштейн, Л. Сокурянська, П. Штомпка, В. Ядов, а також виходячи з того, що за В. Петровським під суб'єктністю розуміють властивість індивіда бути суб'єктом активності, ми вважаємо за доцільне в межах нашого дослідження визначити, що ***студент як суб'єкт освітнього процесу вищого навчального закладу*** має критично та усвідомлено ставитися до освітнього процесу, спрямовувати свою активність та інтереси на досягнення освіченості як результату процесу навчання у вищому навчальному закладі, активно вступати в суб'єкт-суб'єктну взаємодію з викладачами урівноважуючи свої права та обов'язки, має прагнути реалізувати свій суб'єктний потенціал та стати кваліфікованим та конкурентоспроможним фахівцем, що здатний до професійного зростання та навчання протягом життя, а також творчої самореалізації в обраній галузі професійної діяльності. Відповідно, наявність певної мотивації у студентів може забезпечити їх суб'єктну активність, тобто має суб'єктний потенціал.

Адаптуючись до життя в соціумі, людина виявляється змушеною підлаштовувати свою мотиваційну базу під певні умови життя, розвиваючи

механізм мотивації у механізм самовизначення. Термін «самовизначення» фахівці розуміють по-різному. В енциклопедичному словнику з соціології під ***самовизначенням*** розуміють «процес і результат вибору особистістю своєї позиції, мети та засобів самоздійснення в конкретних обставинах життя; основний механізм отримання та прояву людиною свободи» [6, 885-886].

Умовно виділяють такі основні ***типи самовизначення*** як професійне, життєве та особистісне. В свою чергу, людина як суб'єкт власного життя характеризується ***життєвим самовизначенням***, яке є більш узагальненим та під яким розуміють «включення в систему цінностей, які підвищують життєву активність суб'єкта на принципово інший рівень – рівень життєвого «шляху» вже не стільки людини як такої, скільки цінностей, з якими вона себе ідентифікує та займає свою позицію в соціокультурному просторі» [Там само]. Стосовно дефініції ***професійного самовизначення*** ми орієнтуємося на визначення Н. Пряжнікова, на думку якого сутністю означеного поняття є «самостійне й усвідомлене віднайдення смислів роботи, що виконується, і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації» [7]. Таким чином професійне самовизначення - це пошук особистісного сенсу в обраній та засвоюваній трудовій діяльності, професії. В свою чергу, на думку М. Гінзбурга під ***особистісним самовизначенням*** слід розуміти визначення людиною себе в суспільстві як особистості, що має ціннісно-смислову природу та задає орієнтацію на майбутнє [8]. Таким чином воно пов'язане з реалізацією себе самого, тобто самореалізацію.

У зв'язку з тим, що в умовах сучасного суспільства успішність життєвого шляху людини, зокрема, її соціально-професійної траєкторії, усе в більшій мірі визначаються набутими знаннями, навичками, кваліфікаціями, здатністю до адаптації в умовах часу змін, значний дослідницький інтерес представляє вивчення стратегій підвищення рівня освіти молоді в ході її життєвого шляху. В ході такого дослідження, що ведеться Відділом соціології освіти ІС РАН на базі лонгітюдного дослідницького проекту «Професійні та освітні траєкторії молоді в сучасній Росії», встановлено, що вища освіта користується попитом серед

молоді, бо саме люди, які мають таку освіту, займають більш міцні соціально-професійні позиції, в більшій мірі задоволені життям, досягли більше, ніж батьки, і, на віртуальну пропозицію повернутися в часі та змінити щось в житті, відповідають негативно [9-11].

Для досягнення поставленої мети – визначення суб'єктного потенціалу мотивації студентів в освітньому процесі вищого навчального закладу в сучасній Україні – ми провели соціологічне дослідження та дослідили наявну мету отримання вищої освіти. В процесі дослідження було опитано 800 студентів I-IV курсів денної форми навчання Донецького інституту соціальної освіти (приватна форма власності) та Донецького державного університету управління. Студентам було запропоновано відповісти на питання відкритої анонімної анкети, в якій було використано метод незакінчених речень: «Я отримую вищу освіту для того, щоб…». Обробка емпіричного матеріалу проводилася методом контент-аналізу. Слід підкреслити, що, за результатами дослідження, вартої уваги більш-менш суттєвої різниці у відповідях студентів приватного та державного вищих освітніх закладів немає.

Дослідження показало, що домінуючим мотивом здобуття освіти для кожного другого опитаного (52%) є життєве самовизначення. На професійне самовизначення зорієнтований тільки кожен четвертий респондент (25%). Отримання диплома є рушійною силою участі в освітньому процесі для 13% студентів. Бажання досягти за час навчання у ВНЗ стану самореалізації присутнє у кожного десятого опитаного (Діаграма 1).

На мотивацію здобуття освіти практично не впливає: чи вчиться студент на держбюджетній основі, чи за контрактом. Так для тих, хто на перше місце ставить життєве самовизначення різниця складає 4%. Найбільш суттєва відмінність спостерігається серед студентів, для яких важливим є лише диплом як атрибут вищої освіти. Таке бажання притаманне і для студентів, які вчаться на контрактній основі.

Діаграма 1.

Мотиви здобуття освіти (у %)

Якщо взяти до уваги, що контрактна форма навчання багатьма з тих, хто вступає до ВНЗ, традиційно розглядається як комерційна пропозиція на ринку освітніх послуг, на якому попит випереджає пропозицію, то цим можна пояснити ту обставину, що частина студентів відверто прагне лише до здійснення формальної сторони цієї бізнеспропозиції.

У свою чергу бажання отримати диплом і спрямованість на самореалізацію за своїм характером співвідносяться із більш загальною стратегією – життєвим самовизначенням. І, якщо індикатори мотивації здобуття вищої освіти звести тільки до двох – життєвого самовизначення та професійного самовизначення, виявиться, що форма навчання істотним чином не впливає на формування суб'єктного початку в об'єкті педагогічного впливу у вищій школи. У цьому твердженні 75% опитаних як бюджетної, так і контрактної форм навчання проявилися з позиції об'єкту і лише 25% – як повноправні суб'єкти навчального процесу.

Більшість студентів (63%) заявили, що за час навчання у вищому навчальному закладі змогли професійно самовизначитися. Майже кожний третій опитаний (30%) відмітив, що процес навчання у вищому навчальному закладі допоміг йому в життєвому самовизначенні. Один з двадцятьох (5%) відчув розчарування від освітнього процесу.

Життєве самовизначення більше притаманне студентам першого та другого курсів (55% і 54%). Якщо узяти за точку відліку професійне

самовизначення на першому курсі, яке складає 25%, то можна побачити, як воно знижується на другому до 22%, а на третьому та четвертому – зростає (27% та 28%), що обумовлюється специфікою другого курсу: викладачі починають висувати жорсткіші вимоги бо закінчився адаптаційний період, і, водночас, з'являються дисципліни професійного спрямування, вивчення яких потребує зусиль. Бажання отримати диплом менш за все виражене на першому курсі (присутнє лише у 7%), бо ця перспектива для них ще надто далека На другому, третьому і четвертому курсах воно сильніше та проявляється на однаковому рівні (по 17%). Прагнення до самореалізації більш актуальне для студентів першого курсу (13%) і найменше – для студентів четвертого курсу (4%), адже молодші ще не усвідомлюють складності освітнього процесу, а для старших більш актуальна проблема державних іспитів тощо.

Визначаючи міру задоволеності результатами навчання у вищій школі ми з'ясували, що дівчат вони влаштовують більше, ніж хлопців (64% проти 56%).

Три чверті студентів, яких влаштовують результати навчання, робили акцент на самому освітньому процесі: добре готуються до занять (42%), відмічають успішну роботу викладачів та зацікавлені навчанням (по 17%). У кожного четвертого з тих, хто задоволений результатами, на першому плані виявилося власне відношення до навчання: розуміють, що результати відбивають їх можливості.

Не влаштовують результати навчання 53% студентів, для яких на першому місці стоїть відношення до навчання, і 47% з тих, хто аналізував параметри самого процесу навчання. Відношення до навчання не влаштовує тому, що знають: «учити потрібно краще» (22%), «долає лінь» (14%), «не вистачає часу на навчання» (13%). У самому процесі навчання не влаштовують результати через те, що «є пропуски в знаннях» (16%), «не подобається Болонська система» (7%), «не було можливості реалізувати свої здібності» (7%), викладачі «дають мало знань» та бувають необ'єктивні (по 5%).

Серед студентів, які включені в процес навчання, більш зорієнтовані на життєве самовизначення ті, кого влаштовують результати навчання (40% проти

25%). Таку ж залежність, але у меншій мірі прояву, можна спостерігати у студентів з мотиваціями на отримання диплома (10% проти 7%). Лише студенти, спрямовані на професійне самовизначення, виявилися більш критичними (22% проти 17%).

Серед студентів, які сконцентрували увагу на відношенні до навчання, домінують ті, кого не влаштовують результати навчання, в сферах життєвого (13% проти 8%) і професійного самовизначення (20% проти 12%).

Відмінність між тими, кого влаштовують і не влаштовують результати навчання, за формою навчання укладається в межі припустимої помилки, то можна зробити висновок, що і в цьому випадку форма навчання на мотивацію не впливає.

На першому курсі задоволені результатами навчання тільки дві третини студентів (64%), а кожен третій вже випробував гіркоту незадоволення від освітнього процесу. На другому курсі кількість перших зменшується до 57%, і навпаки - зростає до 42% кількість незадоволених. На третьому курсі кількість задоволених зростає до 61% і досягає свого максимуму на четвертому (73%). Таким чином крива розподілу позитивної динаміки міри задоволеності результатами навчання у вищому навчальному закладі «провалюється» саме на другому курсі і на цьому ж курсі динаміка незадоволення набуває свого максимального значення, що обумовлюється специфікою другого курсу.

Виходячи з означеного, бажаною та найбільш ефективною для досягнення мети вищої школи мотивацією є професійне самовизначення. В свою чергу, результати дослідження дозволяють стверджувати, що студенти вищих навчальних закладів в більшості спрямовані на життєве самовизначення. Спрямування на самореалізацію також має місце, як і бажання отримати лише атрибутивні ознаки вищої освіти – диплом. Таким чином можна зробити висновок, що студентам вищої школи притаманна мотивація, яка свідчить про те, що вони в більшій мірі є об’єктами педагогічного впливу, ніж повноправними суб’єктами освітнього процесу, при чому на це не впливає форма власності вищого навчального закладу, форма навчання чи гендерні

ознаки. Суб'єктна ж позиція викликає у студентів більше незадоволення результатами навчання, більшу вимогливість до себе і до викладачів.

Підводячи підсумки слід сказати, що життєве самовизначення та спрямованість студентів на самореалізацію можуть розглядатися як латентна суб'єктна позиція. Студентів з такою мотивацією, за певних умов, можна переорієнтувати, зсунувши акценти на професійне самовизначення. Це дозволить в повній мірі реалізувати суб'єктний потенціал мотивації студентів в освітньому процесі, підвищити якість вищої освіти та забезпечить задоволення суспільного запиту, і тому дослідження за означеною тематикою мають практичне значення та подальші перспективи.

Література

1. Декларація «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» від 15 грудня 1992 року № 2859-XII (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 XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 64 с.

3. Про вищу освіту: Закон України №2984-III // 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. 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

6. Социология: энциклопедия / сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1312 с. – (мир энциклопедий).

7. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. — М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. — 246 с.

8. Гинзбург М.И. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М.И. Гинзбург // Вопросы психологии. – 1988. – №2 – с. 19-26.

9. Вознесенская Е.Д. Социальная мобильность и образовательные траектории молодёжи со средним образованием / Е.Д. Вознесенская, Г.А. Чередниченко // Образование и наука в процессе реформ: социологический анализ / Ред.-сост. Д.Л. Константиновский, Л.П. Верёвкин. – М.: ЦСП, 2003. – С. 55-81.

10. Вознесенская Е.Д. Жизненные дебюты: поведение молодёжи со средним образованием на рынке труда / Е.Д. Вознесенская, Г.А. Чередниченко // Образование и наука в процессе реформ: социологический анализ / Ред.-сост. Д.Л. Константиновский, Л.П. Верёвкин. – М.: ЦСП, 2003. – С. 82-113.

11. Чередниченко Г.А. Личные планы выпускников средней школы / Г.А. Чередниченко // Социологические исследования. – 2005. – № 7. – С. 114-117.