

УДК 372.831.6

ПРАКТИКУЮЧИ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНУ ОСВІТУ: ДІАГНОСТИЧНІ АСПЕКТИ СТУДЕНТСЬКИХ ОЧІКУВАНЬ

Сорока Юлія Георгіївна – доктор соціологічних наук, доцент кафедри соціології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

У статті представлений аналіз студентських очікувань від навчального курсу з методики викладання соціологічних дисциплін. Підкреслено, що окрім безпосереднього практичного значення ці очікування мають діагностичний сенс щодо характеру навчальних практик та цінностей навчальної діяльності, інтеріоризованих студентами під час навчання у ВНЗ. Перспективою аналізу обрана опозиція традиційної та студентоцентрованої стратегії освіти, актуалізована сучасними тенденціями її розвитку.

Ключові слова: студентоцентрована освіта, студентські очікування.

В статье представлен анализ студенческих ожиданий от учебного курса по методике преподавания социологических дисциплин. Подчеркнуто, что помимо непосредственного практического значения они имеют диагностический смысл относительно характера учебных практик и ценностей учебной деятельности, интериоризованных студентами во время учебы в ВУЗе. В качестве перспективы анализа выбрана оппозиция традиционной и студентоцентрированной стратегий образования, актуализированная современными тенденциями его развития.

Ключевые слова: студентоцентрированное образование, студенческие ожидания.

The article presents analysis of students' expectations from the course of teaching methods of sociological disciplines. It is stressed that beyond the immediate practical value they have diagnostic significance regarding the nature of educational practices and values in learning activities internalized by students while studying in the university. As prospects analysis, opposition of traditional and student-centered education actualized by modern tendencies of its development was selected.

Keywords: student-centered education, students' expectations.

Студентські очікування від певного навчального курсу грають ключову роль у визначенні його мети та завдань відповідно принципам студентоцентрованої освіти (далі - СЦО). Але потреби, які демонструють студенти під час вивчення їхніх очікувань від курсу «Методика викладання соціологічних дисциплін», також відображають актуальні для середовища університету освітні практикита уявлення про навчання. Іншими словами, ці очікування мають певний діагностичний потенціал щодо бачення того, наскільки принципи СЦО поширені в практиці певного факультету, ВНЗ тощо.

Мета даної статті – аргументувати наведене вище твердження. Для її реалізації нижче запропоновано короткий огляд центральних принципів СЦО та проблем, пов'язаних з їхнім втіленням в українську освітню практику. Далі представлений аналіз студентських очікувань від курсу «Методика викладання соціально-політичних дисциплін», отриманих авторкою в поточному навчальному році на четвертому курсі соціологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Дослідження має характер кейс-стаді (вивчення випадку), його результати не є статистично репрезентативними для регіону або країни, але воно спрямовано на вивчення якісних характеристик змін вищої освіти в зазначеній перспективі.

СЦО виникає в умовах масовізації та комерціалізації вищої освіти як стратегія переорієнтації мети освіти, що реалізується навчальними закладами, від діяльності викладачів у трансмісії знань до навчальної діяльності студентів [1]. Серед переліку змін, у відповідь на які вінікає стратегія СЦО та які вона, у свою чергу, провокує, слід згадати такі: якість освіти, яка надається певним ВНЗ, визначається не за показниками «на вході» (середній бал вступників, наприклад), а за результатами навчання (доля прийнятих на роботу у великі та престижні компанії чи інші). Змінюється структура освітніх ступенів, а саме – запроваджується двоступенева освіта: бакалавріат, магістратура; освіта стає товаром, диплом – обов'язковим засобом підтвердження кваліфікації та компетенції (креденціалізм). Освіта актуалізується як

конституційне право громадян, змінюються демографічні показники студентства, поширюються форми навчання дорослих (безперервна освіта, наприклад). Змінюються очікування студентства від навчання, відбувається професіоналізація викладання, тобто рух від інтуїтивних особистісних стилів діяльності викладача в аудиторії до усвідомлених педагогічних стратегій. Таким чином, в умовах, що склалися, не стільки предметні галузі встановлюють орієнтири освіти й освіченості, скільки співпраця викладачів, студентів та представників роботодавців у гнучкому динамічному режимі формулюють запити щодо результатів навчання і, відповідно, міжнародні стандарти розвитку предметних галузей.

Термін «студентоцентрирована освіта» [2] пов'язують з перенесенням на освіту ідей гуманістичної психології та клієнт-орієнтованої терапії К. Роджерсом. Наприкінці 1960-их рр. він аргументував, що зміщення влади з вчителя-експерта на студентство, яке навчається, необхідно для зміни традиційного середовища освіти, де учні пасивні, апатичні та змучені. Положення СЦО також пов'язують з ідеями, запровадженими ще у XIX ст. Ф. Фребером, про вчителя-гіда, який не примушує дитину ставати дорослою, але розвиває її готовність до навчання.

СЦО має багато спільного з новою парадигмою вищої освіти [3], що виникає в США в 1990-ті рр. та позначає собою зміни визначення місії та мети університету, критеріїв його успіху, структури навчального процесу, теорії навчання, принципів фінансування, а також тлумачення ролей викладачів та студентів. Центральною ідеєю тут є зсув уваги від викладання (teaching) на навчання (learning), спричинений розумінням вищої освіти як права громадян, поширенням практик освіти протягом життя та інклюзивної освіти, зміною запиту щодо освіти від гетерогенної (в класовому, етнічному, релігійному, расовому, культурному та ін. вимірах) аудиторії, змінами культури та технології отримання знання та швидкості зростання його обсягу [4].

Традиційний – центрований на діяльності викладачів – підхід до освіти має своїм пріоритетом зміст навчальної дисципліни, пов'язаний з певною галуззю знань чи наук та ними сформованими авторитетами та ієрархіями. Тому й мета курсу в цій перспективі формулюється як «освоєння, охоплення певного об'єму інформації». Для студентоцентризованого підходу освіта – це навчання, навчальна діяльність студентів, бо знання тут розуміється як таке, що конструюється на основі досвіду та вже сформованого знання. Тому й викладачі тут не передавачі й репрезентанти інформації, а фасилітатори, тренери, партнери по навчанню, і таке партнерство передбачає за студентами право вибору змісту, способу та мотивів навчання певному предмету. Тобто студенти трактуються не як неповносправні або діти, які потребують допомоги й орієнтації, а дорослі, свідомі та здатні нести відповідальність за своє навчання індивіди. Саме зміни у визначенні авторитетів та відповідальності становлять зміст зсуву владних стосунків, який провокує СЦО.

Згадувана вище інтерпретація знання, яка й дозволяє зазначені зміни в ролях студентів та викладачів, спирається на множинну модель розуміння істини, що приходить на зміну дуалістичної моделі [4]. Дуалістична модель спирається на положення, що істина безпроблемна та чітка, тобто будь-яке висловлювання щодо неї є вірним або помилковим. Авторитет викладача в рамках такого розуміння є абсолютним та не підлягає сумніву за будь-яких обставин, а розбіжність позицій є тимчасовим явищем. Множинна модель істини передбачає, що студенти усвідомлюють існування відмінних позицій, звертає увагу на проблемність «вірної» відповіді на питання й трактує позицію викладача як дійсну поміж іншими. Такий релятивістський підхід спирається на усвідомлення контекстуальності та відносності істини та знання, що базується на допоміжних доказах й дає можливість бачити різні інтерпретації реальності, парадигми й обирати аргументи на користь будь-якої. Цей підхід дає студентам можливість навчатися дебатовуючи, обговорюючи, та бачити викладача не як безсумнівний авторитет, а як більш досвідченого дослідника певної проблематики. Це розуміння ґрунтує ще одне принципове для СЦО положення – проблемну або проектну орієнтацію в навчанні [5].

Увага до процесу навчання та його ефективності визначає й вимоги до його організації та методів викладання. Тут ключовими є характер стосунків викладачів і студентів та форми навчальної діяльності. Традиційна трактовка ролі викладача – транслятор знань – спирається на визнання вертикальної ієрархії в стосунках зі студентами, щозумовлена монополією викладачів як джерел знань та пояснень і є виправданою в умовах обмежених інформаційних ресурсів та доступу до них. У сучасному світі, за умов володіння інформаційними технологіями, доступ до знань є рівним, що спричиняє й зміни в стосунках учасників навчального процесу. Партнерські, горизонтальні стосунки, як я вже зазначала, перетворюють викладачів на тренерів, консультантів, організаторів навчального середовища та формують запит на відповідні навички – комунікативні, організаційні. Окремо можна виділити запит на навички використання активних методів навчання [6], що дозволяють активізувати навчальну діяльність студентів. Колеги з Університету Глазго (Велика Британія) у цьому контексті окремлюють чотири стратегії [2]. Першою є орієнтація на активізацію безпосередньо діяльності студентів з отримання знань та навичок, а

саме – виконання аудиторних вправ, польової роботи, застосування комп'ютерних навчальних технологій. Це найбільш поширене й в українському освітньому просторі розуміння активних методів, пов'язане, наприклад, з відомою «пірамідою навчання» [7], що демонструє зростання ефективності навчання з розширенням включення в діяльність органів чуття та аспектів особистості. З огляду на це, використання ілюстрацій дозволяє підвищити ефективність засвоєння інформації на лекції від 20% до 30%, спостереження за процесами, що вивчаються, – до 50%, обговорення й дискусії – до 70%, участь у реальному процесі – до 90%. Друга стратегія активізації навчальної діяльності працює з мотивацією студентів до вивчення конкретного контенту й стає актуальною з поширенням для студентів можливостей вибору змісту та форм навчання. Третя стратегія акцентує увагу на взаємодії студентів та викладачів, а також студентів між собою в групах, розвиває практики групової роботи, дискусії, обговорення тощо. Четверта акцентує увагу на «transferable skills», тобто навичках, сфера застосування яких не обмежується предметом чи професією, тобто вони можуть бути перенесеними в інші ситуації чи простори діяльності, але отримання яких стає можливим саме під час формування академічних навичок.

Перспективи поширення та розвитку СЦО в українській вищій освіті пов'язані зі специфікою ситуації, про що я вже писала [4]. Найпомітнішим залишається відсутність для студентів можливостей вибору змісту та форм навчальних практик та низький запит на такі права з їх боку. Це обумовлене міцними патерналістськими орієнтаціями в стосунках освіти з державою та, в свою чергу, студентів з викладачами, традиційною ієрархією теорії та практики, але головною проблемою в цьому аспекті є опосередкованість зв'язку вищої освіти та ринку праці.

Повертаючись до сформульованої на початку статті тези, повторю, що очікування студентів від курсу з методики викладання відображають актуальний стан того, чим є викладання сьогодні, чим є реальність освіти, як її знають студенти й студентки, якою вона є в їхній практиці, якою вони можуть її уявити та артикулювати. Іншими словами, ці очікування об'єктивують уявлення про освіту в перспективі здорового глузду та практичного розуму.

Звернуся безпосередньо до опитування. Аудиторії було запропоновано письмово відповісти на питання «Що ви очікуєте від курсу «Методика викладання», чому хотіли б в ньому навчитися, чого дізнатися?». В опитуванні взяли участь 53 студентки та студента. Загальна кількість згадувань певних потреб – 214.

Таблиця 1.

Потреби, що були виявлені під час аналізу очікувань студентів від курсу з методики викладання, у% до обсягу згадувань

	%	КІЛЬКІСТЬ ЗГАДУВАН Ь
Вміти викладати	21	46
Мати досвід викладання	15	33
Знати методи та прийоми	15	33
Вміти працювати з аудиторією	14	29
Вміти забезпечити дисципліну та увагу	11	23
Побороти страх перед аудиторією	10	21
Організувати роботу	8	17
Оцінювати	6	12
Загалом:	100	214

Зазначені в таблиці 1 позиції є узагальненням тематично близьких згадувань, які потребують певного розгортання. Так, в першу позицію було зведено згадування з ключовим словом «викладати», а саме: цікаво, захопливо, не нудно викладати, говорити, подавати інформацію. Студентки та студенти відчують також важливість вміти викладати вірно, інформативно, з правильними акцентами, раціонально та структуровано, зрозуміло й наглядно, та вважають, що цьому треба вчитися.

Наступне ключове слово – «досвід» (15 % згадувань). Як показало опитування, студенти відчують дефіцит практичної діяльності, який має усунути даний курс. Вони очікують можливості спробувати себе в ролі викладача, що також допоможе підготуватися до педагогічної практики в школах, стосовно якої велика частина аудиторії переживає стрес. Важливим особистим питанням, що мало бути вирішеним протягом курсу, є прагнення зрозуміти, «чи можу я бути викладачкою, чи моя це справа».

Від курсу з методики викладання студентки та студенти очікують знань методів та прийомів проведення занять (15 % згадувань), акцентуючи на їх сучасності, відповідності предмету

(соціогуманітарні дисципліни) й певним типам аудиторії (школярам, студентам, профільним чи непрофільним, великим чи малим, аудиторіям з особливими потребами тощо). Були також побажання обрати методики для себе, тобто такі, що відповідають особистим якостям та спрямованості.

Група побажань «вміти працювати з аудиторією» (14 % згадувань) включає широкий перелік якостей: від суто поведінкових навичок представлятися, знайомитися, спілкуватися, ефективно користуватися своїм тілом (невербальна комунікація) до вміння зацікавити аудиторію темою, предметом, залучити її до навчальної роботи. З поєднаних у цю групу побажань вимальовується позитивний образ викладачів чи викладача, які чують та вміють слухати студентів, здатні бути співрозмовниками, забезпечити для присутніх можливість висказатися, підтримують зі студентами відносини взаємоповаги. До цього ж бажаного образу додавалися позитивність та почуття гумору, розкутість та привабливість, вміння розкритися перед аудиторією.

Дві наступні групи потреб мало відрізняються кількісно та становлять певну опозицію до попередньої. «Вміти забезпечувати дисципліну та увагу» (11% згадувань) означає недопускати хаосу, тримати дистанцію зі студентством, а також володіти увагою аудиторії. «Увага» (як і «дисципліна») є в цій групі побажань ключовою категорією, трактування якою варіюється від «завоювати увагу» до «примусити себе слухати», включаючи широкий спектр значень володіння (управління, вплив, маніпулювання).

Стосовно потреби «побороти страх перед аудиторією» (10 % згадувань) треба акцентувати два її аспекти: відчуття невпевненості внаслідок дефіциту досвіду публічного говоріння, вміння втримувати одночасно зміст і форму висловлювання, як прояв – страх помилитися, сказати дурницю. З іншого боку, це страх позаштатних, кризових ситуацій, де викладачі мають бути стриманими та знаходити вихід з конфліктів.

Вміння організувати семінари, дискусії, самостійну роботу студентів, будувати навчальний простір, складати план занять та курсу в цілому були включені в групу потреб «організувати роботу» (8 % згадувань). А ті, хто пригадав вміння «оцінювати» (6 % згадувань), акцентували увагу на критеріях оцінювання та здатності викладачів бути об'єктивними, неупередженими у своїх оцінках.

На перший погляд, традиційна парадигма продовжує переважати в уявленнях студентів про навчання та викладання, отже, повертаючись до представленої на початку статті гіпотези, – у практиках освіти, з якими студентство мало справу протягом трьох років. Про це свідчить значна кількісна перевага запитів на викладання/говоріння в ролі викладачів, нестача досвіду сучасних методик роботи в аудиторії, низький рівень запиту на організаційні вміння та навички оцінювання. Найпоказовим у цьому плані є запит на навички примусити до дисципліни та потреба звільнитися від страху перед аудиторією. Це свідчить, що викладачі залишаються головною дієвою особою процесу навчання, говорять та мають примусити себе слухати, дистанційовані від решти аудиторії завдяки своєму статусу домінування та не мають права на помилку. Навіть у найкращому варіанті – з почуттям гумору, вміючи розповідати цікаво, захопливо, з блискучим знанням свого предмету – цей інкорпорований викладацький образ скерований лише на виконання трансляції певного предметного набору інформації. Стурбованість студентів своїм вмінням сконцентрувати й втримати увагу аудиторії відображає стосунки між викладачами, студентами та предметом. Останній виявляється таким, що не лежить у полі зацікавленості, інтересів студентів, отже відповідальність за зміст навчання залишається покладеною на викладачів. Підтверджує це узагальнення й той факт, що навчання в таких стосунках перш за все сприймається в категоріях обов'язку [8]. Низькі кількісні характеристики значущості навичок організації навчального процесу та оцінювання навчальної діяльності в пропонованій перспективі означають відсутність (або відносно низький рівень) варіативності цих практик, їхню типовість, укоріненість та сконцентрованість навколо «традиції».

Разом з цим серед студентських побажань знаходимо й такі, що мають стати ресурсом для просування принципів СЦО. Це, перш за все, запит на компетентність у спілкуванні викладачів та студентів. Спираючись на нього, зможемо проблематизувати форми та стилі спілкування в аудиторії, унаочнити владні стосунки, яким вони відповідають, створити практичні можливості порівняння ефективності горизонтально та вертикально орієнтованих стосунків під час навчання, забезпечити досвід студентів у застосуванні горизонтальних комунікацій, зміцнити вмотивованість на зміни традиційних авторитарних форм навчального спілкування. Здійснити ці завдання допомагають активні та нетрадиційні методи викладання, зокрема, засоби активізації лекцій та семінарів, різні форми групової роботи, дискусії, дебати тощо [9]. Далі – не маємо засмучуватися дещо низьким «попитом» на навички організаційної роботи та оцінювання, але маємо сприяти його підвищенню. Тут проведення студентської лекції, студентське модерування дискусії на семінарі або студентського оцінювання (такі можливості передбачає програма курсу з методики викладання) та інші форми практичної роботи студентів є дуже корисними. Треба тільки спробувати, й ця робота – з організації чи оцінювання – вже не сприйматиметься рутинною, нудною та (головне) шаблонною. З іншого боку, опанування активної позиції в аудиторії в ролі викладача

допомагає усвідомити форми власної студентської активності, їхні традиційні рамки й сучасні можливості. Також ресурсом змін навчальних практик й підтримки студентської активності й відповідальності є бажання отримати досвід професійної діяльності. В цьому вбачаю не тільки переважання теорії над практикою в структурі навчальної діяльності, але й загальну реакцію на традиційну роль учня як пасивного реципієнта інформації. Тут, впроваджуючи інтерактивні методи чи інші форми активності, стикаємось із страхом, неадаптованістю та звичкою пересиджувати пари, ховаючись за спинами інших. Й оскільки примус та інші форми насилля в цій ситуації не діють, моє завдання як викладача – продемонструвати безпеку студентської активності (позитивно мотивувати активних й нейтралізувати іронію чи висміювання невдалих спроб і помилок) та разом зі студентами шукати цікаві та корисні завдання, теми досліджень тощо.

Таким чином, як я намагалася показати в статті, спостережувана схильність до традиційних форм навчання не є абсолютною та не має стримувати поширення практик СЦО. Їхнє впровадження не є втратою викладачами їх авторитету чи влади, а мотивуванням активності студентів у навчальній діяльності та їхньої відповідальності за її результат. Хоча очевидність цього твердження ще потребує аргументації, як і те, як СЦО допоможе вирішити актуальні проблеми вищої освіти.

Література:

1. Joanna Renc-Roe. Teaching and Learning: A new Paradigm. CDC session January 2009, CEU, Hungary.
2. O'Neill G. and McMahon T. Student-centred learning: what does it mean for students and lecturers? // Emerging issues in the practice of University Learning and Teaching / Ed. by G. O'Neill, S. Moore and B. McMullin, Dublin: AISHE, 2005. http://www.aishe.org/readings/2005-1/oneill-mcmahon-Tues_19th_Oct_SCL.pdf
3. Robert B. Barr, John Tagg. From teaching to learning – a new paradigm for Undergraduate education // Change. – 1995, November/December. – P. 13–25. Див. переклад російською мовою: Социология в аудитории: искусство преподавания / X.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2003. – С. 14–39.
4. Сорока Ю. Г. Виклики та перспективи студентоцентрированої освіти // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II конгрес САУ: Тези доповідей (Харків, 17–19 жовтня 2013 р.) – X.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – С. 179–181.
5. Barnes M. Five Steps To Create A Progressive, Student-Centered Classroom <http://inservice.ascd.org/teaching/five-steps-to-create-a-progressive-student-centered-classroom/>
6. Бонуэл Ч., Сазерленд Т. Непрерывность активного обучения: выбор деятельности для активизации учебной работы студентов в аудитории // Социология в аудитории: искусство преподавания / Сборник научно-методических работ. – X.: ХНУ, 2003. – С. 40–58.
7. Кириллюк Л. Разработка программы курса, ориентированного на активную учебную деятельность студентов. II зимняя сессия Международной летней школы молодых социологов «Преподавание социологии как социогуманитарная интеракция». – Харьков, 2003. – 48 с.
8. Арбенина В., Сокурянська Л. Стан навчальних практик сучасного студентства як соціокультурний бар'єр модернізації вищої школи України / В. Арбенина, Л. Сокурянська // Українській соціологічний журнал. – 2012. – № 1–2. – С. 30.
9. Нетрадиционные методы преподавания социологии / И.Д. Ковалева, А. Н. Горбач, О. А. Редько, Ю. Г. Сорока. Учебное пособие; под ред. И.Д. Ковалевой – Харьков, 2001. – 328 с.; Социология в аудитории: искусство преподавания / Сборник научно-методических работ. – Харьков: Издательский центр ХНУ имени В.Н. Каразина, 2003. – 303 с.; Социология в аудитории: искусство коммуникации / Научно-методическое пособие для преподавателей. – Харьков: Издательский центр ХНУ имени В. Н. Каразина, 2004. – 266 с.