

УДК 316.43

ОЦІНКА УКРАЇНСЬКИМИ СТУДЕНТАМИ ЯКОСТІ, ЗМІСТУ ТА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ (НА МАТЕРІАЛІ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ)

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

У статті представлений аналіз результатів дослідження ставлення українських студентів до реформування освіти, а саме такого аспекту, як оцінка студентами якості, змісту та організації навчального процесу. Триваюче реформування української освіти становить практичний контекст дослідження, концептуальним його контекстом є студентоцентрована освіта (СЦО). На думку студентів, найпроблемнішими зонами в їхній освіті зараз є нестача практичного навчання, незбалансованість навчального навантаження за профільними та рештою курсів, відірваність університетських спеціальностей від ринку праці, низька мотивованість до навчання певної частини студентства, а також «нудне викладання». В статті ці висновки проаналізовані в перспективі СЦО, а також сформульовані практичні рекомендації щодо подолання цих проблем.

Ключові слова: студенти, навчальний процес, студентоцентрована освіта.

В статье представлен анализ результатов исследования отношения украинских студентов к реформированию образования, а именно такого аспекта, как оценка студентами качества, содержания и организации процесса обучения. Продолжающееся реформирование украинского образования создает практический контекст исследования, а его концептуальным контекстом стало студентоцентрированное образование (СЦО). По мнению студентов, наиболее проблемными зонами в их образовании сейчас является недостаток практического обучения, несбалансированность учебной нагрузки по профильным и остальным курсам, оторванность университетских специальностей от рынка труда, низкая мотивация к обучению части студентов, а также «нудное преподавание». В статье эти выводы проанализированы в перспективе СЦО, а также сформулированы практические рекомендации по преодолению этих проблем.

Ключевые слова: студенты, процесс обучения, студентоцентрированное образование.

The article is devoted to an analysis of the results of research of Ukrainian students position to the education reform, namely the aspect of student's assessment of the quality, content and organisation of the learning process. The ongoing reform of the Ukrainian education provides practical research context, and its conceptual context was student-centred education (SCL). According to students opinion, the most problematic areas in their education right now is the lack of practical training, the imbalance in the profile and the rest of the courses, the isolation of university specialties from the labor market, as well as the tedious teaching. These findings are analysed in the context of SCL, as well as practical recommendations to overcome these problems were providing.

Keywords: students, learning process, student-centred education.

Оцінка студентами навчального процесу безпосередньо стосується поточної ситуації реформування вищої освіти України, бо останнє передбачає зміни ролі та місця студентства у навчальній діяльності та функціонуванні університетів взагалі. Одним із завдань реформи є створення умов для формування протягом університетського навчання сучасних спеціалістів не тільки освіченими, але й відповідальними, здатними самостійно вирішувати професійні завдання, без зовнішньої підтримки знаходити необхідні знання та застосовувати їх на практиці. Звернення до студентської аудиторії по оцінку навчального процесу, таким чином, є одним з необхідних аспектів перетворення їх з пасивних реципієнтів інформації до активних учасників та замовників навчального процесу.

Тому в дослідження «Реформи вищої школи України в оцінках учасників освітнього процесу»¹ були внесені питання щодо оцінки студентами якості, змісту та організації навчального процесу. Це

© Сорока Ю.Г., 2016

¹ Дослідження проведено за фінансової підтримки МФ «Відродження».

дослідження проводилося Соціологічною асоціацією України за дорученням Міністерства освіти і науки України у 2015–2016 рр. та включало проведення фокусованих групових інтерв'ю з викладачами та студентами всіх регіонів України. Інтерв'ю були проведені протягом грудня 2015 р. – січня 2016 р., тривалість кожного з інтерв'ю – 2-2.5 години, загальна кількість учасників – 150 викладачів та 154 студента, які представляють 57 ВНЗ України.

Мета дослідження концентровано представлена в питаннях, навколо яких розгорталася обговорення протягом фокус-груп зі студентами: загальний стан української вищої освіти; необхідність реформування вищої освіти; імплементація Закону «Про вищу освіту»; оцінка змісту та організації навчального процесу у ВНЗ, якості освіти, що отримується.

Остання група питань була конкретизована за допомогою наступного переліку: Чи відповідає зміст навчального процесу потребам вашої майбутньої професійної діяльності? Як би ви оцінили викладання профільних дисциплін у ваших ВНЗ? Знання з яких соціогуманітарних дисциплін (філософії, соціології, політології тощо), на вашу думку, потрібні сучасному спеціалісту з вищою освітою? Якої інформації щодо організації навчального процесу у ВНЗ вам бракує? Чи є у вас можливість реального вибору навчальних дисциплін та форм навчальної діяльності? Чи достатню інформацію про вибіркові курси ви отримуєте під час їхнього вибору? Якої інформації щодо вибіркових курсів вам бракує? Наскільки ефективно працюють органи студентського самоврядування у ваших ВНЗ? Чи мають вони змогу впливати на зміст, організацію та форми проведення навчальної роботи? Як ви оцінюєте нову виборчу систему в університетах, зокрема виборів до студентських рад? Як ви ставитесь до зменшення аудиторних годин та збільшення годин на самостійну роботу студентів? Чи контролюється ваша самостійна робота викладачами? Як би ви оцінили можливості академічної мобільності студентів в Україні та за її межами? Як би ви оцінили якість освіти, що отримуєте, чи відповідає вона сучасним вимогам ринку праці? Як ви оцінюєте власні шанси працевлаштування за фахом після закінчення навчання у ВНЗ?

Як бачимо, питання для обговорення були сконцентровані навколо проблем зв'язку навчання та майбутньої професії, організації та змісту навчання, сприйняття актуалізованих та ініційованих новим Законом іноваций (вбіркові курси, самостійна робота, академічна мобільність, студентське самоврядування).

Дана стаття має на меті репрезентацію результатів дослідження оцінки студентами якості, змісту та організації навчального процесу в перспективі студентоцентрованої освіти (далі – СЦО), концептуальні аспекти якого були розкриті в попередніх публікаціях [1, 2, 3, 4].

Ця стаття продовжує дослідження авторки щодо сприйняття та оцінки студентами свого навчання [1, 2]. Раніше в зоні уваги опинялися студентські очікування та побажання щодо певного курсу [1], а також зворотній зв'язок як засіб збору та фіксації комплексу студентських реакцій, вражень, оцінок певного курсу [2]. Особливістю підходу попередніх статей було те, що застосовані в них емпіричні матеріали зібрані на курсі «Методика викладання соціально-політичних дисциплін», який безпосередньо спрямований на формування компетенцій з організації процесу навчання. Тобто аудиторія інформантів була певним чином підготовлена для розмови про навчання та викладання. Мається на увазі проблематизованість питань навчання та викладання як загальний результат освоєння названого курсу, осолодіння певним категоріальним апаратом для цієї проблематизації. В даному дослідженні зібрані думки студентів різних спеціальностей (технічних, природничих, соціогуманітарних, економічних) та стосуються вони оцінки освітнього досвіду в цілому. Такий тематичний ракурс розширює зону аналізу, формує підґрунтя для висновків в масштабі української вищої освіти в цілому. З іншого боку, реалізація дослідження в такому ракурсі потребує усвідомлення того, що рівень рефлексії стосовно навчання та викладання в інформантів значно нижчий. Це пов'язане з переважанням предметної центрованості викладання [1, с. 191], коли увага викладачів та студентів зорієнтована на тому, що вивчається, а не як навчаються студенти. Також певним бар'єром в обговоренні питань якості, змісту та організації освіти стають дисциплінарні кордони: тут уявлення про різницю дисциплін ґрунтують переконання про неможливість, складність або беззмістовність порівняння певних процесів навчання (наприклад, туризму та інженерної справи).

Оцінка якості та змісту освіти

Як показав аналіз матеріалів фокус-групових інтерв'ю, тематика якості та змісту освіти актуалізується для студентства в питаннях співвідношення теоретичного та практичного навчання, протиставлення профільних та соціогуманітарних дисциплін, а також критики традиційного (нудного) стилю викладання.

Студенти відмічають брак практичних занять, які поступаються теоретичному навчанню:

«Мала уже можливість відбутися дві педагогічні практики у школі. ... Ми в університеті вивчали психологію, педагогіку, всі потрібні спеціальні дисципліни, але, прийшовши до школи, я зіткнулася із тими проблемами, які ми не розглядали в університеті практично. Так, теорію з психології, педагогіки я знала на «відмінно», відсакувало від зубів, бо і викладачі вимагали. Та, прийшовши і прагнучи застосувати це на практиці, у мене, на жаль, нічого не вийшло, тому що у мене не було практики перед тим. Я не знала, як розв'язати конфліктну ситуацію між вчителем і батьками, навіть між студентом та учнями. Тобто, тут нам не вистачає практики. І більше практики, я вважаю, було би більш кориснішим, ніж тої сухої теорії»² (С_Ірина_Ж_С_СГ).

Викладання профільних дисциплін оцінюється високо, але критерії цієї оцінки переважно кількісні та екстенсивні: чим більший обсяг годин певного курсу та досвід роботи викладача, тим якісніше освіта:

«Особисто я скажу, що у мене профільні предмети викладають добре, бо викладачі готові вчитися разом зі студентами. Вони слухають думку студентів і йдуть з ними в ногу». (С_Володимир_Б_Т);

«У нас на факультеті досить високий рівень викладання профільних дисциплін і викладачі можуть нас зацікавити до навчання, шукають різні новинки, все вдосконалюється і змінюється. Є бажання викладачів зацікавити своїм предметом студентів. Ми можемо вести бесіди, говорити вільно і нам це цікаво». (С_Марія_Ж_Б_П).

Ці ж критерії використовуються і в критичних висловлюваннях:

«На рахунок своїх профільних дисциплін претензій немає, все викладається на високому рівні. Але у нас всіх є одна спільна профільна дисципліна це – педагогіка, оскільки всі ми виходимо звідси педагогами. І основне завдання педагога, коли він приходить в клас, то має зацікавити цей клас своїм предметом, щоб у дітей було бажання вчитися і хотіти отримати знання з цього предмету. І коли ти приходиш на педагогіку сюди в університет, то приходить лектор, витягає листок А4 і монотонно, одним і тим самим голосом читає те, що в неї написано на листку, не стараючись зацікавити нас» (С_Ігор_Ч_Б_Т).

Соціогуманітарні дисципліни розуміються як такі, що не пов'язані з майбутньою професією. Переважає ставлення до них як до додаткових, відірваних від практики (як, за словами одного з учасників, філософія) самодостатніх, незрозумілих. Виключення становлять майбутні педагоги, які визнають значення соціо-гуманітарних дисциплін для загальної ерудиції:

«Предмети соціально-гуманітарного циклу усі надзвичайно цікаві, частину з них ми мали уже можливість вивчити в університеті і ці предмети, що потрібно зауважити, значно розширюють кругозір, будь який із цих предметів включає нас в дійсність і ми більше відчуваємо життя. Проте можна би було ці предмети винести на бажання студентів, щоб вони були вибірковими. Але щоб вони вибиралися самими студентами». (С_Ірина_Ч_С_СГ).

Ставлення до соціогуманітарних дисциплін (як не пов'язаних зі спеціальністю) підтримується традиційним поділом на профільні ВНЗ та університети:

«Сейчас еще проблема гуманитаризации образования. Вот раньше было много высшей математики, теоретической механики, то сейчас даже технари во все это влезают и вводят философию, психологию, причем довольно-таки много часов. ... Надо четко разделить, допустим, высшее образование как понятие о целостном и конкретно специальность. То есть, если человек хочет быть, знать определенную профессию свою, надо делать для этого специальные заведения. Если он хочет получить целостное высшее образование, он должен идти в другие заведения, то есть там он может решить полностью проблему с общим образованием ну и конкретно со специальными предметами» (С_Кирило_Ч_4_Т).

Зустрічаються також згадування про можливість забезпечити зв'язок нормативного курсу з професійною тематикою:

«У мене цей семестр був лише залік з курсу «Безпека життєдіяльності» і у нас окремі питання на семінарі розглядалися, а окремі – на лекціях. На семінари нам зовсім інші питання давали і ми мали змогу вести ці семінари. Це була своєрідна практика для нас, ми змогли поспробувати себе в ролі викладача, ми вели своєрідну дискусію і ми отримали певні знання. Це дає певний результат. Особливо для вчительської професії». (С_Марія_Ч_Б_П)

² Цитати з інтерв'ю в статті надані мовою оригіналу.

Щодо безпосередньої оцінки якості отримуваної освіти студентами, то вона відбувається через порівняння з освітою за кордоном та через оцінку відповідності освіти майбутній професії. Переважно в цих аспектах власного досвіду учасники фокус-груп не мають, тому у відповідях спостерігається вплив розповсюджених дискурсів про переваги радянської системи освіти, високу якість життя та навчання за кордоном, нестабільність ринку праці в Україні та неузгодженість з ним системи освіти.

Коли мова заходить про низьку якість освіти, вона пояснюється, серед іншого, низькою мотивованістю студентів, які не задоволені перспективою роботи за спеціальністю:

«Наверное, с самого начала, со специальностей и предоставления мест бюджетных. Все-таки, каждый человек начинает с этого. Абитуриент подает документы и вот он когда сдает там, например, куча мест. Вот сколько у нас университет выпускает историков, сколько у нас историков в год, кто знает? Около 60 человек. Где данные 60 человек в последующем могут работать последующую свою жизнь, если у нас не работают архивы, не работают библиотеки практически. Ну вот кто туда пойдет работать из таких молодых здесь сидящих? Все будут искать какую-то более выгодную работу, поэтому надо убирать половину тех бюджетных мест и контрактных, которые присутствуют у нас сейчас» (С_Ярослав1_Ч_4_СГ);

або вимушено вчаться на певній програмі:

«... Абитуриент подает документы, когда поступает у него есть выбор из пяти специальностей. Он в конечном итоге идет на ту специальность, на которую он проходит на бюджет, ну если есть такая возможность, и эта специальность может быть вообще не связана с его жизненными целями. Ну там, если человек идет на экономиста, на психолога, теряется все и идет на физмат. Ну как человек, который шел туда, может там хорошо учиться и стать потом профессионалом? Никак. Поэтому избыток кадров и в дальнейшем перенасыщение рынка вот такими вот всякими специальностями» (С_Ярослав1_Ч_4_СГ).

У висловлюваннях студентів вимальовується певне «порочне коло»: вища освіта вважається необхідною для життя, тому вступають не туди, де цікаво, а туди, де можна вступити (є місця, дозволяють бали ЗНО); тому багато студентів не мають мотивації до навчання, погано вчаться, не ходять на заняття, але їх не відраховують, щоб зберегти спеціальність, кафедру, навіть заклад:

«... У меня группа моя из одного человека. Вот так вот. Это касательно того, что сокращают. Да, сокращают, но и выгоняют тоже никого не хотят, потому что это все дотации государства и если не будет студентов – не будет преподавателей, не будет преподавателей – не будет университета» (С_Богдан_Ч_5_Т).

Оцінка організації навчального процесу

Організація навчального процесу як об'єкт оцінки не актуалізується студентством, що можна пояснити невідрефлексованістю зв'язку зміста та форми навчальної діяльності, домінуванням традиційних форм організації навчального процесу, а також тим, що організація навчального процесу не проблематизується у викладанні.

Виключенням стали майбутні педагоги, для яких вона складає професійний інтерес. Вони розмірковують про структуру навчального процесу:

«На початку вивчення предмету потрібно ознайомитися з програмою курсу, його змістом. У мене була така практика. Викладач ознайомив нас зі змістом свого предмету, питання, які ми будемо вивчати та показав зразок того, як буде відбуватися контрольна робота. Тобто, ти уже ознайомлений з тим, що ти будеш вивчати, можеш знайти той самий матеріал по тому, що там уже написано. І це одна річ: коли він прийшов то сказав нам, що це перша і остання лекція, яку він буде вести для нас, всі інші він оголошує, а ми їх проводимо. Завдання студента полягало в тому, щоб пояснити студентам тему, яку знайшов. Це була добра практика викладання» (С_Володимир_Ч_Б_Т);

про вимоги доступності методичних матеріалів:

«Вже давно йдеться про те, що всі лекції, підручники, методичні матеріали, за якими можна готуватися до занять, мають бути розміщені на електронних ресурсах університету» (С_Володимир_Ч_Б_Т).

Залишаючи організацію навчального процесу, зокрема роботи в аудиторії, у відповідальності викладачів, студенти різних спеціальностей розмірковують над іншими аспектами: причинами, що зумовили перелік, кількість та обсяг курсів (це створює поділ на «потрібні» та «непотрібні» предмети), а також над власною мотивацією вчитися:

«Ми плачемося за те, що в нас нема спеціалістів, але нам відводять двадцять п'ять предметів, які загальні, які ми проходили в школі. Історія України, наприклад. Будь ми патріотами сильними чи щемось там, ми пам'ятаємо самі основні дати ... і ми їх задаємо, щоб не впасти обличчям в бруд. А от предмети по спеціальності складають одну третину і ми не можемо. Є такі викладачі, які викладають загальні предмети і вимагають набагато більше ніж викладачі, які працюють в нас на кафедрі. І от тими непотрібними предметами ти повністю займаєш свій час і ці предмети пояснюють те, що нам треба для загального розвитку. Я не думаю, що коли мене щось заставлять вчить – це мені принесе більший результат, ніж коли я сам до цього дійду, я сам почитаю, для себе, для свого розвитку» (С_Дмитро_Ч_4_П).

Ситуація з дисциплінами за вибором

Вибір дисциплін, за словами студентів, практично не реалізується:

«Никто им [выбором] не обладает, на самом деле. ... на каждом факультете, кафедре есть человек, который составляет учебный план, вот. И этот человек он вносит дисциплины. Эти люди – и заведующий кафедрой, и деканы факультетов. Никто никогда в жизни тебя не спрашивает, что ты хочешь делать и когда ты это хочешь делать. То есть, как эти люди поставят, какие дисциплины, какие часы, какие дни, так это все и будет. Почему не сделать это как-то, вроде факультатива, я не знаю» (С_Богдан_Ч_5_Т);

«... В нас дуже велика кількість залишкових предметів, деякі, взагалі, упуцнені. От що наша спеціальність [туризм] ми вивчаємо певні регіони нашої планети, нам деякі, взагалі, навіть не згадували. Якщо взяти програму магістрів то там є загальні предмети і є вибіркові. Студенти можуть вибирати, що їх зацікавлює, а особисто в нас такого практично не існує. Є тільки з тих вибіркових, які викладачі захотіли, склали собі програму і з кожним роком це повторюється» (С_Юрій_Ч_5_СГ);

або реалізується формально:

«У нас все происходило так: нам давали четыре предмета, из которых мы должны были выбрать один или два. Ну, иногда получалось, что на какой-то предмет группы не набиралось, и, естественно, эти до пяти человек не было этого предмета. Такое было, да. Но, иногда, просто механически разделяли поток на две группы – послушайте одно, послушайте другое. Поэтому, не всегда есть этот выбор, но я бы не сказала, что его нет вообще» (С_Діана_Ж_6_СГ).

Натомість є виражений запит на те, щоб «вчити те, що подобається», що пов'язане з майбутньою спеціальністю і таким чином реалізовувати свої права:

«Если я учусь, неважно, как я учусь, у меня есть моя специальность. Да, есть дисциплины, которые для этой дисциплины обязательные, оставьте их. Да, безусловно, без этого я не специалист. Но сделайте перечень тех дисциплин, которые второстепенные, чтобы я мог заниматься тем, чем мне нравится. То, что можно использовать в дальнейшем вообще» (С_Богдан_Ч_5_Т);

«Якщо чесно, я зараз чіткіше усвідомлюю, що нам не треба боятися кудись йти проти тої системи. Я зараз багато спілкуюся зі знайомими з самоврядування університету одного з київських університетів. Вони зробили експеримент: вибрали не той предмет, який їм казали вибрати, просто поставили підписи хто де хотів і вийшла зовсім інша дисципліна з цього переліку. Насправді вони боялися йти на ці пари, тобто боялися, в якому форматі це буде, чи не буде ніяких утисків. Але, як виявилось, прекрасна дисципліна, їм було цікаво. Тобто нам важливо усвідомити, що ми можемо, ми маємо право вибору» (С_Олена_Ж_Б_СГ).

Студенти відзначають відсутність презентацій, інформації про вибіркові курси, щоча усвідомлюють її важливість для реалізації вибору:

«Презентации курса не было, просто и так было понятно: религиоведение, логика или еще что-то такое, но просто так по названиям пытаешься понять что это. ... Единственное, что о логике я бы хотела больше информации, потому что мы в свое время ее не выбрали, а потом, когда я узнала больше, то поняла, что было бы интересно прослушать это курс» (С_Діана_Ж_6_СГ).

Студентське самоврядування та освітній процес

Оцінка впливу студентського самоврядування на зміст, організацію та форми проведення навчальної роботи наштовхується на уявлення про функції, які реалізують студради, а саме – переважно організацію розважальних заходів:

«... Помимо учебного процесса нужно еще реформировать систему самоуправления ... если студсовет функционирует, а на сегодняшний день он функционирует полноценно, проводятся различные

развлекательные, общеобразовательные, помощь в проведении дня открытых дверей и тому подобное». (С_Олександра_Ж_4_П);

організація соціальної допомоги та підтримки:

«Допустим, к нам обращаются ребята: ребята, помогите, мы там с малообеспеченной семьи. Мы идем в профком, выбиваем им деньги, какую-то материальную помощь, а нам профком говорит: «Мы не можем вам предоставить помощь, потому что на сегодня квота закрылась, у нас было пять человек, это были преподаватели, студенты, бла бла бла». Студент, у которого случилось какое-то горе, умер родственник или не дай бог что-то еще, он не получил никакой материальной помощи, потому что ему уже закрыли место. И вот возможность как-то вмешаться в этот процесс» (С_Світлана_Ж_4_П).

У випадках, коли студради ведуть роботу щодо змісту та організації навчання – в питаннях організації практик, об'єктивності та прозорості оцінювання, – їм не вистачає зацікавленості та підтримки з боку адміністрації:

«Студентське самоврядування у нас має певний вплив на зміст навчальної і виховної роботи в університеті. Разом з тим, ... немає налагодженої практики дослухатися до студентського самоврядування. Я погоджуюся, не всі ідеї студентського самоврядування потребують втілення, бо є досить нереалістичні, але є й конструктивні і потрібне їх обговорення, узгодження. Не раз ми і студентське самоврядування говорили про те, щоб доповнити правила прийому в магістратуру і враховувати науковий доробок студента. Я розумію, що це вимагає від викладачів, від ректора, проректорів величезної роботи. Це треба визначити якісь критерії, оцінки, але ми не перший університет, який це запроваджує». (С_Ірина_Ж_С_СГ).

Вплив студентського самоврядування на начальну діяльність обмежений завдяки, серед іншого, певній закритості цих структур:

«Студенти нашого університету мало знають про діяльність студентського самоврядування. То саме виборча компанія і вибори студентського ректора нашого університету. Де рекламні плакати? Що наш студентський ректор пропонує і що він намагатиметься нове запровадити в нашому університеті? В інших університетах відбуваються вибори по-крутіше ніж вибори президента, йде боротьба, а в нас один представник, один учасник і ніякої рекламної компанії» (С_Ярослав_Ч_М_СГ).

Захист прав студентів членами студради розуміється доволі специфічно й реалізується переважно протягом сесії, коли треба буває просити викладача «дати шанс» студенту/тці з «хвостом», поручитися за нього/неї, або підтвердити неможливість для конкретних студентів продовжувати навчання:

«... По поводу влияния студсовета вообще на учебный процесс и проблемы студентов во время учебного процесса. Я хочу сказать, что я являюсь одним из решающих людей во время отчисления. Если студента хотят отчислить, то последнее слово будет за предстудом. Если предстуд приходит и говорит, что он ручается за этого человека, что человек отработает в течение недели или двух и закроет все долги, он будет стараться, все это сделает. Если в течение недели человек выполняет все, то я, непосредственно, сдержу свое слово, и человек останется в университете» (С_Олександра_Ж_4_П).

Самостійна робота студентів

Самостійна робота розуміється як особливість університетського навчання в порівнянні з попередніми освітніми рівнями у випадках, коли в інформантів є відповідний досвід:

«Я вчився в училищі і, порівнюючи училище і університет, то в училищі заставляли вчитися, тому що вони знали, коли ми вийдемо з училища, то університет уже такої освіти не дасть. В університеті, як я переконався, усе більше орієнтоване та самостійне навчання і студент це повинен усвідомлювати». (С_Тарас_Ч_Б_СГ).

Збільшення об'єму самостійної роботи означає для студентів зменшення годин аудиторних занять, що, в свою чергу сприймається як фактор зниження якості освіти:

«Ну вот примерно по той же теме. Если раньше было 4-5 пар, то сейчас максимум 2-3 в день. С одной стороны это хорошо, но с другой - какое образование будет?» (С_Світлана_Ж_4_П);

«... Проблема сокращения часов, потому что когда я училась на первом курсе у нас, например, такие предметы, я на историческом факультете, как история востока и история античности читались отдельно, а сейчас числятся как отдельные, но их объединили в один курс. Это вообще как-то ненормально, чтобы Древний Восток и античный мир объединять в один курс. Тот же объем материала, но меньше времени». (С_Діана_Ж_6_СГ).

Спостерігаються певні труднощі в ідентифікації самостійної роботи як форми навчальної діяльності. Різниця між самостійною роботою та домашнім завданням для студентів не відчутна, що можна пояснити дефіцитом розуміння функцій та методичної підтримки організаційних форм самостійної роботи:

«У нас, в принципі, каждый день такой. Всем нужно что-то делать: чертежи, семинары, курсачи, дипломы. В плане того, что назвать это день самостоятельной работы... В этот день ты можешь гулять себе спокойно, можешь гулять, а можешь делать что-то» (С_Ярослав1_Ч_4_СГ).

Оцінка практики академічної мобільності

Це словосполучення не завжди є зрозумілим та потребує пояснення, з чого можна припустити, що відповідна практика не є поширеною. Серед бар'єрів та перешкод академічної мобільності згадуються складність цієї діяльності, потреба в фінансових ресурсах для її провадження, недостатнє знання мов, слабкі інформованість та активність студентства:

«... Кафедри самостійно організують якусь міжнародну співпрацю. Для багатьох програм потрібно оплату, власні ресурси, а це проблематично. Щодо мобільності з університету по програмі ERASMUS+, то знову ж таки немає достатньої інформації. Знав про це тільки той, хто зайшов цей сайт, побачив оголошення і вирішив спробувати взяти участь. ... Як мені сказали в нашому міжнародному відділі, інформація подалася заступникам деканів з міжнародних зв'язків, вони мали розказати студентам. Я дізналася про програму з оголошення на сайті. ... Є мовні бар'єри, тому що, якщо відповідно вчитися за кордоном, то потрібно знати мову. ... У нас є курси, на які можна ходити та здобувати достатній рівень знання з іншої мови. ... Це максимально дешево, порівнюючи з іншими курсами, тому що індивідуальні курси надзвичайно дорогі. Тому тут ми зробили крок вперед, особливо цього року, коли організуються курси з польської мови і планується організуватися курси з англійської та німецької мов з наступного семестру» (С_Ірина_Ж_С_СГ).

Також студенти вказують на неузгодженість навчання в рамках академічної мобільності та на власній програмі, а саме: необхідність складати дві сесії, недовіра викладачів до закордонних програм та навчання, неспівпадіння навчальних планів:

«Проблема в тому, що є можливість, а студенти бояться, тому що, якщо я поїду на семестр вчитися кудись в Європу, але паралельно відбувається навчання і тут. Складно потім здати сесію.... У нас, на жаль, є бар'єр між викладачем і студентом. І коли ти поїхав за кордон, побачив все і такий запалений хочеш щось змінити, в тебе багато ідей, ти приїжджаєш і хочеш щось змінити і стикаєшся з тим, що: ну добре, ми і так будемо робити, як робили» (С_Олена_Ж_Б_СГ).

Є проблеми й з академічною мобільністю всередині України:

«... По Украине, вообще по всем ВУЗам, очень мало специальностей, которые сопряженные допустим. ... моя специальность называется «Механика» и в этом году был последний год, когда вообще набирали на эту специальность, ее закрывают. Подобная специальность есть только в Харькове, и то неизвестно, какая там будет ситуация. То есть, если мы говорим об обмене студентами, то я со своей специальностью могу поехать только в Харьков, потому что вот там именно по моей специальности я могу что-то новое взять и что-то передать. Но, поскольку уже не будет ни моей специальности, ее скоро и в Харькове закроют. Куда тогда двигаться? О чем тогда говорить?» (С_Богдан_Ч_5_Т).

Відповідність навчання вимогам майбутньої професії

Майбутнє працевлаштування визиває відчуття непевності, навіть страх. Критиці піддається відсутність системи працевлаштування, невідповідність спеціальностей запитам ринку. Позитивні зміни бачаться у встановленні безпосередніх зв'язків ВНЗ та підприємств:

«Смотрите, у нас сейчас все вроде так функционирует, мы выпускаем специалистов и подаем на биржу труда свое резюме, и на нас на бирже труда выходит предприятие и оно думает брать или не брать его. Я считаю, что нужно связывать не через посредника какого-то, а напрямую связывать ВУЗы и предприятие, если, допустим, какой-то комбинат металлургический требует определенное количество кадров, то есть им надо больше новых сотрудников, допустим в числе пять единиц энергетиков, два единицы металлургов, то они должны напрямую связываться со специализированными ВУЗами и подавать, им именно говорить о новых кадрах. Это будет трудоустройство людей, то есть так будет, ну, относительно легче решить какую-то часть проблемы с трудоустройством» (С_Олександр_Ч_4_Т).

Студенти вимагають відповідності між рівнем успішності в навчанні та шансами працевлаштування:

«Мне кажется, ВУЗы должны сотрудничать с работодателями ... , должны приходят люди, рассказывать студентам какие есть возможности, допустим, как-то сотрудничать с лучшими студентами, то есть... такое не делают в наших ВУЗах». (С_Євген_Ч_4_Т).

У випадках, коли є обов'язковий розподіл після отримання диплому, мотивація йому слідувати низька, бо незадовільний визначається рівень заробітної платні, або люди не бажають чи не можуть їхати з рідного міста:

«... Мені подобається робота педагога, тому що це робота з дітьми і разом з ними ти вчишся чогось у них і вони чогось вчать у тебе. Але я не бачу себе педагогом, тому що теперішній ринок праці переповнений, дуже важко знайти собі робоче місце, особливо вчителем і навіть якщо ти знайдеш, то не на повну ставку» (С_Ігор_Ч_Б_Т);

«Люди ... люблять свій дім, і коли ти закінчуєш навчання і тебе направляють працювати, наприклад, з Івано-Франківська в Херсонську область, це не дуже подобається. І тоді він думає: для чого я туди поїду, я краще піду працювати на ринок. Так само з Тернополя можуть направити на Закарпаття, в Одеську область, але люди просто не хочуть їхати туди» (С_Володимир_Ч_Б_Т).

Позитивним моментом зв'язку навчання та наступної роботи визнається практика. Практика протягом навчання може забезпечити той самий «досвід роботи по спеціальності», якого вимагають роботодавці:

«Очень важным моментом является практика студенческая. Сейчас вот, так много работодателей, когда ты приходишь, молодой студент, умеешь что-то, не умеешь. Где вот взять студенту опыт работы? Опыт работы частично может предоставить практика. Ты предоставляешь документ, что ты проходил практику, у тебя есть какие-то знания, но в университете, не знаю как на других специальностях, но у многих практика – это, обычно, пришел, сказал, что ты здесь, они тебе расписались в конце практики и все – практики нет. И как человек может прийти туда, а его спросят о чем-то, что ты делал, что ты знаешь, что ты умеешь, а он скажет: «Ну, я ничего не умею» (С_Ярослав1_Ч_4_СГ).

В цілому, ВНЗ та ринок праці, в уявленнях студентів, є роз'єднаними, але відповідними важелями впливу на ситуацію володіє тільки держава:

«Сама система образования у нас достаточно высокого уровня. Вот, если действительно в чем есть проблемы, так это дальнейшее трудоустройство. Это уже не проблема высшего образования, а проблема самого государства, трудоустроить кадры, которые оно выпускает» (С_Кирило_Ч_4_Т);

«Если было достаточно государственных предприятий, были востребованы специалисты и тогда бы люди шли, после того как отпускаются, работать, были бы рабочие места, валовый продукт поднимается, все идет в бюджет, финансирование ВУЗов возрастает ... Проблема не в университетах, а в самой системе на таком высоком уровне, что я, наверное, не способен этого понять» (С_Богдан_Ч_5_Т).

Висновки

Підсумовуючи виклад результатів аналізу емпіричного матеріалу, слід зазначити, що найпроблемнішими питаннями в оцінці студентами навчального процесу є нестача практичного навчання, баланс об'єму та навчального навантаження на профільних та решті курсів, низька заробітна платня, неузгодженість ринку праці й університетських спеціальностей, низька мотивованість до навчання певної частини студентів, а також нецікаве, нудне викладання.

Освітні інновації, а саме – вибіркові курси, збільшення обсягу самостійної роботи, академічна мобільність – сприймаються поза контекстом їх концептуального значення в перспективі реформи. Констатується їх формальний характер та ресурсна незабезпеченість. Роль студентського самоврядування в організації навчального процесу визнається як виняток. Переважно діяльність студрад пов'язують з функціями соціальної підтримки та організації дозвілля. Можливість студентів впливати на зміст, організацію та форму навчального процесу обмежена традиційним покладанням відповідальності за це на викладацький склад.

Разом з цим, студенти відмічають, що добре вчитися їм допомагає зацікавленість в отримуваній спеціальності, власне бажання стати спеціалістом певної галузі, розуміння зв'язку конкретного курсу з майбутньою професією, а також відсутність примусу. Поширенню активного ставлення до навчання сприяє комунікація студентів між різними ВНЗ країни та досвід навчання за кордоном. Помітним серед студентів є запит на партнерські стосунки з викладачами та адміністрацією.

В цілому, в перспективі навчального процесу студенти переважно демонструють себе пасивними, підкореними зовнішнім обставинам (якими є, наприклад, правила вступу, традиції викладання,

неузгодженість ринку праці та спеціальностей, за якими готують ВНЗ, невідповідність успіхів у навчанні та шансів знайти роботу, низька заробітна платня тощо). Реально, а не в думках, активними вони стають в ситуаціях, коли, наприклад, студента займається питаннями навчального процесу (наполягає на виборі курсу, який реально вибрали студенти, вимагає оприлюднення методичних матеріалів на сайті, врахування наукових досягнень студентів під час вступу до магістратури тощо), власно беруть участь у програмах обміну чи інших формах навчання за кордоном, планують власне життя відповідно реальним можливостям (наприклад, отримати диплом викладача фізкультури, а потім закінчити курси фітнес-тренерів, щоб мати шанси знайти роботу).

Пасивність пов'язана з зовнішнім локусом контролю: відповідальність за працевлаштування покладається на державу, за відповідність змісту освіти майбутній професії – на університет, за зацікавлення предметом – на викладачів. Така конструкція майже не залишає місця для актуалізації внутрішніх мотивів освітньої діяльності, тому бажання навчатися певній спеціальності, зацікавленість конкретними проблемами, емоційна насиченість знання та практичних навичок згадуються тільки за умов їх кричущого ігнорування. Мотив «вчитися – це цікаво» поступаються мотивові «вчитися треба», інтерес – обов'язку.

Категорії мислення, за допомогою яких студенти оцінюють навчальний процес, переважно традиційні: якість освіти визначена через кількість аудиторних годин та років педагогічного досвіду викладача; останній визначається статусно вищим та монополюю відповідальним за зміст та організацію навчального процесу; аудиторна робота «за замовчуванням» інтерпретується як традиційні лекції, коли говорить викладач, та семінари, коли говорять студенти.

На основі запропонованих вище результатів дослідження сформульовані рекомендації, дотримання яких в політиці та практиці в освітній галузі дозволить підтримати та активізувати студентство як позитивну рушійну силу реформування української освіти, а саме:

Необхідно заохочувати практики та заходи, які формують розуміння студентами освіти як конституційного права та «Закону про вищу освіту» як закріпленого формату реалізації цього права в сучасній Україні; знання не тільки обов'язків, але й засобів захисту студентством власних інтересів щодо змісту та організації навчання, ролі в цьому студентського самоврядування. Треба запобігати формальній та беззмістовній реалізації практик вибіркового курсів, самостійної роботи, академічної мобільності та інших можливостей врахувати зацікавленості тих, хто навчається.

Треба стимулювати діяльність університетів щодо налагодження безпосередніх зв'язків з роботодавцями, підтримувати комунікацію на трьохсторонній основі роботодавець-адміністрація-студенти. Університети потребують програм, які сформують у викладачів та студентів розуміння сучасного ринку праці як рухливого, а університетської спеціальності – як композиції компетентностей, що не закріплена жорстко за певною професією чи робочим місцем. Мотивувати посилення практичної спрямованості навчальних дисциплін в перспективі компетентнісного підходу.

Підтримки й заохочення вимагає використання в освітньому процесі сучасних технологій навчання; треба стимулювати викладацький склад до отримання та вдосконалення власного досвіду з сучасних методів викладання та навчання; підтримувати заходи, які дозволяють проблематизувати форму навчального процесу для студентів, їх рефлексію процесу власного навчання, його мети та ефективності.

Література:

1. Сорока Ю.Г. Практикуючи студентоцентровану освіту: діагностичні аспекти студентських очікувань / Ю. Сорока // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2014. – № 1101. – С. 190–194.
2. Зіменкова Д.М., Сорока Ю.Г. Зворотній зв'язок в перспективі студентоцентрованої освіти / Д.М. Зіменкова, Ю.Г. Сорока. – Методологія, теорія та практика дослідження сучасного суспільства. Збірник наукових праць. Том 21. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2015. – С. 246–250.
3. Сорока Ю. Г. Виклики та перспективи студентоцентрованої освіти // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II конгрес САУ: Тези доповідей (Харків, 17-19 жовтня 2013 р.) – Х.: ХНУ імені В.Н. Каразіна, – С. 179–181.
4. Сміслові перспективи навчання/вивчення соціології: студентоцентрована освіта (Матеріали круглого столу одноіменної назви, який відбувся в рамках II конгресу Соціологічної асоціації України, 17–19 жовтня 2013 р.) / Ю. Сорока, Л. Малес, Н. Костенко, О. Плахотнік, Т. Марценюк, М. Маєрчик, М. Гоманюк, Т. Зуб, М. Соболевська, С. Бабенко // Соціологія: теорія методи, маркетинг. – 2014. – № 3. – С. 185–203. (Текст виступу Сороки Ю.Г. міститься на с. 186–187)