

УДК 316.346.32

Віра Арбєніна*кандидат філософських наук, доцент кафедри соціології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна***Vira Arbenina***PhD in Philosophy, Associate Professor of the Department of Sociology at V.N. Karasin Kharkiv National University***Людмила Сокурянська***доктор соціологічних наук, професор, завідувачка кафедри соціології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна***Ludmila Sokuryanska***Doctor of Sciences (Sociology), Full Professor, Head of a chair of Sociology at V.N. Karasin Kharkiv National University*

СТАН НАВЧАЛЬНИХ ПРАКТИК СУЧАСНОГО СТУДЕНТСТВА ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ БАР'ЄР МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ*

Стаття присвячена аналізу чинників, що гальмують процес модернізації вищої освіти в Україні. Виходячи з розуміння модернізації вітчизняної освітньої системи як її вдосконалення у відповідності до сучасних світових та європейських стандартів, автори наводять основні феномени модернізації української освітньої сфери, підкреслюючи, що запровадження деяких інновацій у цій сфері має не тільки позитивні, але й негативні наслідки. Серед бар'єрів модернізації вищої школи акцентується на такому, як неготовність сучасних студентів до інтенсивної та результативної навчальної діяльності. Спираючись на результати загальнонаціональних досліджень, проведених кафедрою соціології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна протягом 2000-2012 рр., автори аналізують навчальні практики студентів України, зокрема характеристики цих практик до і після введення у вітчизняних вишах кредитно-модульної системи, прийому до ВНЗ за результатами зовнішнього незалежного оцінювання, мотивацію навчальної діяльності тощо. Здійснений аналіз підтвердив авторську гіпотезу про те, що одним із головних бар'єрів модернізації вищої школи є невмотивованість отримання молоддю вищої освіти, що детермінується як суб'єктивними, так і об'єктивними чинниками.

Ключові слова: модернізація вищої освіти, навчальні практики, характеристики навчальних практик, мотивація навчання.

The authors analyzed the factors that hindering the process of modernization of higher education in Ukraine. Based on the understanding of the modernization of the national education system as the improving in accordance with modern international and European standards, the authors presented the basic phenomena of modernization of the education sector, emphasized that the introduction of some innovation in this area has not only positive but also negative effects. Among the barriers to the modernization of higher education authors focuses on such as the unavailability of modern students for intensive and effective learning activities. Based on the data of national research conducted by the Department of Sociology of V.N. Karazin

* Стаття підготовлена в межах реалізації науково-дослідного проекту «Соціокультурні бар'єри модернізації вищої освіти в Україні», що реалізується співробітниками соціологічного факультету Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна (керівник проекту – професор Бакіров В.С.).

Kharkiv National University during the 2000-2012 the authors analyzed the teaching practices of students in Ukraine. In particular the characteristics of these teaching practices before and after the implementation in the domestic universities of credit-modular system, entering the universities on the results of external evaluation, motivation, learning activities, and etc. This analysis confirmed the author's hypothesis that one of the main barriers of the modernization of higher education is an unmotivated youth to obtain higher education, which is determined by both subjective and objective factors.

Keywords: modernization of higher education, educational practices, the characteristics of educational practices, motivation of learning.

Статья посвящена анализу факторов, препятствующих процессу модернизации высшего образования в Украине. Исходя из понимания модернизации отечественной образовательной системы как ее совершенствования в соответствии с современными мировыми и европейскими стандартами, авторы приводят основные феномены модернизации украинской образовательной сферы, подчеркивая, что введение некоторых инноваций в этой сфере имеет не только положительные, но и отрицательные последствия. Среди барьеров модернизации высшей школы акцентируется внимание на таком, как неготовность современных студентов к интенсивной и результативной учебной деятельности. Опираясь на результаты общенациональных исследований, проведенных кафедрой социологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина в течение 2000-2012 гг., авторы анализируют учебные практики студентов Украины, в частности характеристики этих практик до и после введения в отечественных вузах кредитно-модульной системы, приема в вузы по результатам внешнего независимого оценивания, мотивацию учебной деятельности и т.п. Проведенный анализ подтвердил авторскую гипотезу о том, что одним из главных барьеров модернизации высшей школы является немотивированность получения молодежью высшего образования, что детерминируется как субъективными, так и объективными факторами.

Ключевые слова: модернизация высшего образования, образовательные практики, характеристики учебных практик, мотивация обучения.

Формування освітніх потреб учнівської молоді, її готовності до систематичної на-полегливої навчальної праці, бажання та вміння набувати необхідні знання само-стійно є нагальною вимогою «суспільства знання» – того етапу суспільного розвитку, в який вже вступила більшість країн західного світу і до якого прагне наблизитись Україна, в тому числі шляхом модернізації своєї освітньої системи.

Номінуючи процеси, що відбуваються сьогодні в освітній сфері нашого суспільства, як модернізацію, ми апелюємо до соціологічного дискурсу кінця ХХ – початку ХХІ століття, в межах якого значне місце посідає проблема категоріального визначення сучасних суспільних зрушень у їхніх глобальних та локальних вимірах. Окрім зазначеного вище поняття («модернізація»), науковці, в тому числі соціологи, позначають перетворення актуальної соціокультурної реальності такими поняттями, як «транзиція» та «трансформація» (див.: [1-21]). Попри нашу прихильність до поняття «трансформація», що, як ми переконані, більш точно характеризує рух нашої країни до іншого суспільства (див. про це докладніше: [22, с. 41-55]), те, що відбувається сьо-

годні в українському соціумі, в тому числі у вітчизняній системі освіти, з певними уточненнями може бути визначено також як модернізація. Говорячи про уточнення, ми маємо на увазі змістовне наповнення відповідного поняття. Справа в тому, що категорія «модернізація» використовується у декількох сенсах. Найчастіше її зміст визначається як перехід від традиційного суспільства до сучасного, що у політико-практичному контексті означає перетворення того чи іншого суспільства за західним взірцем, бо саме Захід ототожнюється з сучасністю. Поряд з таким розумінням поняття «модернізація» використовується, принаймні, ще у трьох сенсах. По-перше, як синонім соціальних змін, що сприяють руху суспільства «вперед відповідно до прийнятої шкали покращень» [1, с. 170]. По-друге, це поняття вживається по відношенню до слаборозвинутих країн, які намагаються «наздогнати» найбільш розвинуті країни¹. Нарешті, існує ще один, так би мовити, побутовий сенс поняття «модернізація», а саме – по-

1 У соціологічній літературі існують навіть специфічні поняття: «запізніла модернізація», «модернізація навздогін» або, «наздоганяюча модернізація» ([див., напр.: 23]).

кращення, вдосконалення, «осучаснення» тих чи інших соціальних відносин, явищ, процесів.

Зазначимо, що, на відміну від поняття «трансформація», яким позначаються як стихійні, так і регульовані процеси суспільних перетворень, модернізація – це переважно свідомі, запрограмовані, скеровані процеси соціальних змін. У всякому разі у науковому вжитку модернізація сприймається саме у такому сенсі. Не випадково, коли йдеться про зміни в освітній системі, поняття «модернізація» та «реформування» часто використовуються як тотожні.

У своєму визначенні поняття «модернізація» у його застосуванні до аналізу процесів, що відбуваються у вищій школі України, ми намагалися синтезувати практично всі представлені вище дефініції цієї категорії.

Отже, говорячи про модернізацію системи вищої освіти в Україні, ми маємо на увазі її вдосконалення «відповідно до прийнятої шкали покращень», тобто у відповідності до сучасних європейських та світових освітніх стандартів, що здійснюється завдяки реалізації державної освітньої політики, основні напрями якої представлені у документах, розроблених владними структурами (законах та постановах про освіту, національних освітніх програмах, деклараціях, планах реформування тощо).

В чому ж виявляється модернізація вітчизняної освітньої системи, в тому числі вищої? Оскільки в завдання цієї статті не входить докладний аналіз феноменів модернізації вищої школи, обмежимося коротким переліком основних із них. Отже, до феноменів освітньої модернізації можна віднести: зміни кількісних та якісних характеристик системи вітчизняної освіти, зокрема збільшення кількості вищів всіх рівнів акредитації, терміну одержання середньої та вищої освіти; перехід на двоступеневу систему підготовки фахівців (бакалавріат та магістратура); розширення номенклатури спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищій школі, приведення їх у відповідність до запитів сучасного етапу цивілізаційного розвитку та ринку праці; зміни у змісті навчальних програм та формах викладання у вишах; дигіталізацію навчального процесу; демонополізацію освіти, тобто появу небюджетного (приватного) освітнього сектору в Україні; комерціалізацію освітніх послуг у державних навчальних закладах; приєднання України до Болонського процесу, зокрема кредитно-модульну організацію навчального процесу та модульно-рейтин-

гову систему оцінки знань студентів; вступ до вищів за результатами зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО); демократизацію внутрішньовузівського життя; розвиток суб'єкт-суб'єктних, партнерських відносин між викладачами і студентами; зростаючий рівень автономізації вищої школи тощо.

На жаль, модернізація вітчизняної вищої освіти, як і українського суспільства в цілому, відбувається далеко не за тими сценаріями, які передбачались. Перелічені вище феномени є, скоріше, номінальними, запровадження деяких освітніх інновацій має не тільки позитивні, але й негативні наслідки чи взагалі блокується дією низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. При цьому головними бар'єрами модернізації системи освіти в Україні є, на наш погляд, не тільки і не стільки перманентна криза в економіці і політиці, скільки особливості масової свідомості, наш менталітет, ціннісні пріоритети українців, які далеко не завжди відповідають західній аксіосистемі, тобто головними гальмами модернізації є соціокультурні чинники. Адже, як вважає Ш. Ейзенштадт, модернізація повинна мати адекватну культурі країни ціннісну основу, інакше розбіжність цілей і пріоритетів модернізації з фундаментальними цінностями цивілізації може зумовити наростання рухів протесту, в тому числі, в деяких випадках у формі революції [24, с. 68].

Саме тому в межах нашої дослідницької розвідки ми намагалися з'ясувати, наскільки сучасні українські студенти як суб'єкти освітнього процесу усвідомлюють, що саме освіта та знання є тим капіталом, який допоможе їм відповідати викликам часу та запитам ринку праці; які зусилля вони прикладають для того, щоб роки навчання у виші дозволили набуті їм цей соціокультурний ресурс? Пошук відповідей на ці питання є головною метою нашої статті. Реалізуючи її, ми спиралися на результати досліджень, проведених кафедрою соціології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна протягом 2000-2012 років у ВНЗ України, які репрезентують студентів різних регіонів країни та основних профілів професійної підготовки².

2 Маються на увазі такі всеукраїнські та міжнародні дослідження, як «Сучасні університети як осередки формування інтелектуальної еліти українського суспільства» (2000–2001 рр.), «Вища освіта як фактор соціокультурних змін: порівняльне дослідження посткомуністичних суспільств» (2005 – 2007 рр.), «Проблеми формування громадянської ідентичності української молоді: роль освіти як чинника консолідації суспільства» (2008–2009 рр.), «Духовний світ сучас-

Об'єктом нашого аналізу є навчальні практики українського студентства, предметом – чинники, що зумовлюють неготовність сучасних студентів до інтенсивної та результативної навчальної діяльності.

Зазначимо, що поняття «навчальні (або академічні) практики» ми визначаємо, виходячи з теоретичних побудов феноменологічної соціології, а саме з представлені в її межах «практичної парадигми» [25]. При цьому ми послуговуємось уже існуючим доробком з дефінування навчальних практик, зокрема визначенням цього поняття С. Щудло (див. [26, с. 230]). Уточнюючи сформульовану нею дефініцію, ми визначаємо навчальні практики студентів як їхні хабітуалізовані (узвичаєні) дії, спрямовані на опанування знаннями, вміннями та навичками з обраного фаху, які зумовлюються ціннісним ставленням вихованців

пов'язану з отриманою професією. Саме це, на нашу думку, становить соціокультурний бар'єр модернізації вищої освіти в Україні.

Досліджуючи навчальні практики сучасних українських студентів, ми перш за все звернулись до аналізу оцінок їхніх характеристик, наданих самими респондентами. Саме ці характеристики ми вважаємо головними індикаторами академічної активності студентів, їхніх навчальних практик (див. табл. 1).

Досить дивним на перший погляд, є те, що чверть респондентів (а в деяких випадках і більше) ухилились від однозначної відповіді на питання щодо своєї повсякденної поведінки в навчальній сфері. Скоріше за все, це можна пояснити не свідомим бажанням уникнути такої відповіді, а такою оцінкою свого ставлення до навчання, яке посідає проміжну позицію у шкалі: «сум-

Таблиця 1

**Характеристики навчальних практик студентів (у самооцінках)
(% від числа тих, хто відповів)**

Вважають, що...	Це так	Скоріше, так	Важко відповісти однозначно	Скоріше, не так	Абсолютно не так
... вчать в повну міру своїх сил та здібностей	12,6	38,3	25,2	20,3	3,6
... учитись їм цікаво	27,0	42,6	23,2	5,7	1,5
... засвоєння навчального матеріалу дається їм без особливих труднощів	11,3	40,1	34,1	12,0	2,5
... систематично навчаються протягом семестру	21,2	38,3	24,4	13,1	2,9
... регулярно відвідують всі заняття	29,6	40,3	18,4	9,1	2,5
... у повному обсязі виконують навчальні завдання	14,6	43,2	26,5	12,8	2,8
... працюють понад установлену норму	5,9	15,9	27,2	34,0	17,0

вишів до освіти та знань, а також нормами навчальної діяльності, поширеними як у безпосередньому студентському оточенні, так і в суспільстві в цілому.

Соціологічні дослідження та наш власний досвід багаторічних спостережень студентської молоді свідчать про те, що навчальні практики значної частини її представників не є достатньо інтенсивними та ефективними, такими, що у подальшому забезпечать професійну самореалізацію, кар'єрне зростання тощо. За нашою гіпотезою, модальний тип студента вітчизняного вищу характеризується формальним ставленням до освіти, недостатньою інтенсивністю та результативністю навчальних практик, академічною нечесністю, орієнтованістю на післявузівську діяльність, не

лінне виконання навчальних обов'язків – нехтування ними». Зазначимо, що останнє притаманно відносно меншій частині студентів. Адже, якщо дещо «стиснути» використану шкалу, об'єднавши повну («це так») та часткову («скоріше, так») згоду з наведеними характеристиками, то виявляється, що переважна більшість студентів більш-менш відповідально ставиться до своєї навчальної діяльності: кожен другий вважає, що навчається в повну міру своїх сил та здібностей; вказують, що більш-менш систематично працюють протягом семестру, близько 60%; майже 70% більш-менш регулярно відвідують заняття. Звертає увагу той факт, що дві третини студентів зазначають, що вчитись їм цікаво, при цьому кожному другому засвоєння навчального матеріалу дається без особливих труднощів, тобто вони мають достатній рівень підготовки до опанування новими знаннями.

ного українського студентства: національні джерела та глобальні орієнтири» (2010–2011 рр.) (науковий керівник досліджень – проф. Сокурянська Л.Г.)

Але якщо з усього масиву опитаних виокремити тих, хто цілком однозначно погоджується із наведеними характеристиками їхніх навчальних практик (а саме ця група цікавить нас перш за все з точки зору головної мети нашого дослідження), то ситуація виглядає менш оптимістичною: в повну силу своїх сил та здібностей вчиться лише одна восьма частина студентів, лише кожний сімнадцятий (6 %) працює понад установлену норму.

Одним із феноменів модернізації вищої освіти України, як зазначалось вище, є запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу, яка перш за все спрямована на інтенсифікацію навчальної діяльності студентів шляхом збільшення питомої ваги самостійної роботи, забезпечення систематичного контролю за її результатами. Наскільки спрацює ця інновація, чи дійсно завдяки їй вдалось змінити усталену орієнтацію багатьох поколінь студентської молоді на життя «від сесії до сесії»? Відповідаючи на це питання, звернемось до порівняння характеристик навчальних практик студентів, які стали об'єктом нашого дослідження у 2001 та 2009 роках, тобто до і після впровадження кредитно-модульної системи (див. рис. 1).

Виявилось, що більш-менш помітні позитивні зрушення відбулись лише стосовно таких показників, як напруженість навчальних практик (на 10 % більше стало тих, хто

67 % у 2009 році), а також чисельності тих, кому засвоєння навчального матеріалу дається без особливих труднощів (з 71% до 51%, відповідно)³.



Рис. 1. Зміни у характеристиках навчальних практик студентів до і після впровадження кредитно-модульної системи у ВНЗ України (наведений кумулятивний відсоток відповідей «це так» та «скоріше, так»)

Спроба пояснити останній з наведених фактів зниженням рівня загальноосвітньої підготовки тих, хто став студентом в останні роки, не знайшла підтвержден-

Таблиця 2

Динаміка шкільної та вузівської академічної успішності українського студентства (% до тих, хто відповів)

		Навчались...				
		тільки на «відмінно»	на «відмінно та добре»	на «добре»	на «добре та задовільно»	на «задовільно»
У школі	2001	14,6	54,4	21,2	8,8	0,9
	2009	17,2	63,0	15,2	4,1	0,5
У ВНЗ	2001	7,0	40,1	30,1	19,7	3,0
	2009	9,8	56,9	24,0	7,9	1,5

вчиться у повну силу) та систематичність роботи протягом семестру (зростання на 14%). Однак збільшення обсягу навчальних завдань (що є однією зі складових нової системи організації навчального процесу) призвело до того, що кількість студентів, які їх обов'язково виконують, помітно зменшилось (майже на 12 %).

Особливу увагу привертає зниження інтересу до навчання (з 77% у 2001 році - до

ная. Навпаки, спостерігається тенденція зростання показників шкільної успішності. Так, якщо у 2001 році серед зареєстрованих до вишів було 15% відмінників, то у 2009 р. – 17%, а чисельність тих, хто в школі навчався на «добре та відмінно», зросла з 54% до 64%, відповідно (див. табл. 2).

3 Подана сума відповідей «так» та «скоріше, так».

Однак у нас є підстави поставити під сумнів відповідність таких оцінок реальному рівню знань тих, хто вступає до вищої школи. Адже далеко не всі, хто мав високі оцінки у своїх шкільних атестатах, продемонстрували такий же рівень успішності в процесі навчання у ВНЗ. Так, у два і більше разів зменшується число відмінників (з 15 % до 7 %, за даними дослідження 2001 року та з 17 % до 7%, за даними 2009 року). Така ж ситуація спостерігається і відносно чисельності тих, хто навчався на «добре та відмінно» у школі й має такі ж оцінки у своїх залікових книжках.

Не тільки ці факти, а й педагогічний досвід свідчать, що з кожним роком рівень загальноосвітньої підготовки студентського контингенту помітно знижується, а оцінки в шкільних атестатах усе менш адекватно відбивають реальний рівень знань, спроможність їх засвоювати. Саме цим ми схильні пояснити зростання на 20 % чисельності студентів, які посилаються на те, що навчання дається їм важко.

Повертаючись до аналізу впливу кредитно-модульної системи на зміни у навчальних практиках студентів, не можна обминути увагою той факт, що поточний контроль, хоча й змусив студентів працювати більш систематично, у передбачений строк виконуючи навчальні завдання та атестаційні роботи, одночасно породив й таке явище, як профанація самостійної роботи. Показово, що пошук готових рефератів, курсових робіт тощо є найбільш поширеною метою використання Internet-ресурсів (це визнали 62% наших респондентів). Звернення

них (52,8 %), у 2009 – абсолютна більшість (92 %). Це ж можна сказати і про мету звертання до цього інформаційного ресурсу. Якщо на початку століття він перш за все використовувався як джерело, що допомагає у навчальних та наукових пошуках студентів, то останнім часом усе більше стає засобом міжособистісної комунікації і, що є найбільш тривожним, засобом обману викладачів, які очікують від студентів самостійного осмислення проблем, що передбачені навчальним завданням, а отримують від них «запозичені» у всесвітнього павутиння роботи без жодних ознак власного бачення обраної проблеми.

Зазначимо, що при відсутності широко доступних методик розпізнання плагіату, поширена в студентському середовищі практика «скачування» атестаційних робіт останнім часом перетворилась у конвенційну норму, яка, хоча й не орієнтує, однак й не заперечує можливість зекономити таким чином інтелектуальні зусилля в процесі навчання, одержати неадекватну оцінку своїх знань. Якщо до цього додати усталену серед багатьох поколінь учнівської молоді практику використання шпаргалок та списування контрольних робіт у своїх товаришів – практику, яку навіть витончені зусилля викладачів не дають змогу цілковито викоренити, то є підстави говорити про специфічну для українського та, мабуть, і для усього пострадянського студентства ментальну особливість.

Йдеться про таку деформацію ціннісно-нормативної системи, як позитивне та навіть схвальне ставлення до спроб оминати

Таблиця 3

Мета використання студентами Internet-ресурсів (% до числа тих, хто відповів)

	2001	2009
Читання газет, сайтів новин	41,4	33,5
Пошук готових рефератів, курсових робіт тощо	42,7	61,8
Спілкування з друзями та знайомими	29,6	70,3
Пошук інформації з наукових проблем, що цікавлять	56,3	47,4
Відпочинок, відвідування розважальних сайтів	37,8	30,6
Пошук інформації про конференції, школи, гранти, можливості навчання за кордоном тощо	18,2	8,1
Для заробітку	10,7	6,4
Пошук інформації про трудові вакансії	0	11,1

само до цього ресурсу за частотою поступається лише частоті використання Internet для спілкування з друзями та знайомими (див. табл.3).

Досить симптоматичною є динаміка показників доступності до Internet: у 2001 році можливість користуватися ним мав лише приблизно кожний другий з опита-

нормативні вимоги щодо навчальної діяльності, намагання досягти якомога кращих результатів (перш за все у вигляді більш-менш високих оцінок у заліковій книжці) за докладанням мінімуму зусиль. Якщо послатись на спостереження тих викладачів та студентів ВНЗ України, які мають досвід педагогічної праці чи навчання у вишах

Західної Європи та Північної Америки, то можна побачити, що там спроби плагиату, списування тощо, якщо вони виникають, суворо караються, а, головне, є практично неможливими через цілковите несприйняття такої поведінки студентською спільнотою. Саме ці відмінності у ставленні українського студентського загалу до проявів академічної нечесності є, на наш погляд, значним соціокультурним бар'єром, який заважає модернізації вітчизняної вищої школи, її наближенню до західних зразків.

Те, що намагання досягти якомога кращих показників академічної успішності, не докладаючи для цього необхідних зусиль, може розглядатись як ментальна особливість значної частини українського студентства, підтверджує й його ставлення до корупційних практик.

У даному разі ми можемо послатись на результати загальнонаціонального опитування, проведеного у ВНЗ України у 2011 році й оприлюдненого О. Злобіною та І. Бекешкіною [27]. Дослідження мало за мету встановити поширеність корупційних практик в освітньому процесі і спробу їхнього пояснення. Як підкреслюють автори зазначеної публікації, отримані результати виявились досить несподіваними: попри традиційне уявлення про те, що у продукуванні корупційних практик в освітній системі активна роль належить передусім адміністрації та викладачам, які використовують свою владу задля збагачення, встановлено, що можливість «купівлі оцінок» досить часто проковується самими студентами.

На думку переважної більшості опитаних (61,7 %), вдаватись до корупційних дій їх спонукає власне бажання, мотивоване тим, що «легше заплатити, аніж щось вивчити». Чинниками хабарництва 45,8 % опитаних називають лінощі студентів та небажання вчитися; 15,8 % пояснюють це знеціненням самої вищої освіти, яке виражається в тому, що студенту потрібний лише диплом; нарешті, 22,8% вважають, що студенти, які працюють паралельно з навчанням, беруть участь у корупційних практиках через нестачу часу [27, с. 438].

Автори цитованого дослідження доходять висновку, що серед студентства відбувається процес поступової «нормалізації» явища корупції у ВНЗ. При цьому вони вважають (ми повністю солідаризуємося з їхньою думкою), що «боротьба з корупційними практиками лише всередині вищів практично приречена, бо апеляція до моральності сама по собі не зможе створити у студентського загалу мотивації до навчан-

ня. Необхідне формування запиту на знання з боку суспільства, що стане можливим лише за умови справжньої фахової конкуренції на ринку праці» [27, с. 438].

Чинники ставлення до навчальної діяльності

Правомірним, мабуть, є припущення, що ставлення студентів до навчання та його результати певною мірою закладаються вже на етапі, який передуює початку студентського життя, а саме на етапі прийняття рішення щодо вступу до ВНЗ та усвідомлення тієї головної мети, якої особистість таким чином прагне досягти.

Як правило, таке цілепокладання артикулюється у вигляді визначення мотивів вступу до ВНЗ. Дослідження їхньої структури є досить інформативним засобом аналізу ціннісно-орієнтаційних підстав навчальних практик й може пояснювати різну міру їхньої інтенсивності та результативності.

Здійснений нами аналіз мотивів вступу до ВНЗ різних поколінь українського студентства (див. табл. 4) засвідчує, що найбільш розповсюдженими поясненнями свого рішення одержати вищу освіту є *прагнення стати висококваліфікованим спеціалістом в обраній галузі та забезпечити собі стабільний матеріальний достаток у майбутньому*. Саме такими міркуваннями керувався приблизно кожний другий з опитаних, вирішуючи проблему вибору свого життєвого шляху. При цьому у порівняльному плані спостерігається тенденція деякого підвищення значущості першого із зазначених мотивів і зниження чисельності тих, хто сподівається, що вища освіта забезпечить їм матеріальний добробут. Цей, хоча й малопомітний, зсув у ієрархії мотивів може пояснюватись, у тому числі, й більш реалістичною оцінкою існуючої у нашій країні системи оплати праці та ситуації на ринку праці.

Досить розповсюдженими (від 1/3 до половини опитаних) є такі мотиви вступу до вишу, як *прагнення підвищити свій соціальний статус, стати культурною, високоосвіченою людиною, сподівання на те, що диплом про вищу освіту знадобиться у житті*. Інші мотиви вказувались відносно меншою частиною респондентів й були, скоріше, супутніми до зазначених вище.

Оскільки процедура опитування надавала можливість респондентам вказати декілька мотивів їхнього вступу до ВНЗ, вибір яких, скоріше за все, не є випадковим, здійснений

Таблиця 4

**Мотивація вступу до ВНЗ різних поколінь українського студентства
(% до тих, хто відповів, та ранг)**

	2001		2009	
	%	Ранг	%	Ранг
Хотіли стати висококваліфікованим спеціалістом в обраній галузі	47,7	2	53,0	1
Хотіли підвищити свій соціальний статус, мати більш престижну позицію у суспільстві	42,3	3	37,6	3
Хотіли забезпечити собі стабільний матеріальний достаток у майбутньому	55,6	1	51,1	2
Думали продовжити роки учнівства, безтурботного існування (не йти працювати, не служити в армії тощо)	11,6	7	5,2	8
Вважали, що диплом про вищу освіту (все одно, яку) знадобиться у житті	37,0	4	35,7	4
Сподівалися зустріти майбутнього супутника (супутницю) життя	2,5	9	2,9	9
На цьому наполягли батьки	7,1	8	8,4	7
Думали, що вища освіта забезпечить цікаве коло спілкування в теперішньому і майбутньому	27,1	6	13,9	6
Вважали, що вища освіта надасть можливість стати культурною, високоосвіченою людиною	29,5	5	26,6	5
Хотіли успадкувати професію батьків	2,2	10	2,2	10
Важко відповісти	2,5	9	1,6	11

нами двомірний розподіл даних дозволив виокремити три групи взаємопов'язаних між собою пояснень рішення щодо одержання вищої освіти. Головною особливістю цих груп є не сам по собі перелік мотивів вступу до ВНЗ (вони здебільше повторюються), а їхня відносна значущість для тих студентів, які віднесені до тієї чи іншої типологічної групи. Тобто йдеться про ієрархію мотивів, пов'язаних із сутнісною ознакою групи. Саме за цим принципом представлені наведені нижче дані.

Першу типологічну групу утворюють мотиви, що відповідають основним функціям вищої професійної освіти. Структуроутворюючим тут є прагнення стати висококваліфікованим фахівцем в обраній галузі (53% опитаних). Така налаштованість сполучається зі сподіванням представників цієї мотиваційної групи *забезпечити матеріальний достаток, підвищити свій соціальний статус, стати високоосвіченою людиною та мати просто диплом*.

Другу типологічну групу утворює першочергова орієнтація на *одержання будь-якого диплому про вищу освіту*, а супутніми є *прагнення забезпечити матеріальний достаток* (44% проти 51% за масивом), *стати висококваліфікованим фахівцем* (35% проти 53% за масивом), *підвищити свій соціальний статус* (33% проти 38% за масивом).

Сутність третьої типологічної групи можна визначити як інфантилізм. Усі взаємопов'язані між собою мотиви групуються навколо такої спонукальної причини вступу до ВНЗ, як *бажання відстрочити входження до дорослого життя, продо-*

вжити роки учнівства. І хоча чисельність таких респондентів зменшилась в останні роки двічі (з 11,7% у 2001 році до 5,2% у 2009 році), все ж таки йдеться майже про кожного двадцятого студента. Ті, хто таким чином пояснюють своє рішення вступити до ВНЗ, одночасно посилаються й на *одержання диплому як самоціль, на бажання досягти стабільного матеріального достатку, підвищити свій статус*. Зазначимо, що у цьому мотиваційному комплексі вдвічі менше тих, хто посилається на *бажання стати висококваліфікованим фахівцем в обраній галузі* (25% проти 53% за масивом), та більш ніж у два рази тих, хто пояснює свій *вступ до ВНЗ рішенням їхніх батьків* (18% проти 8,4% за масивом).

Диференціація чинників, які приводять молодь на студентську лаву, певною мірою пояснюється різним рівнем їхньої загальноосвітньої підготовки. Хоча ядро мотивів залишається більш-менш стабільним, їхня значущість змінюється. Простежується досить стала тенденція: ті студенти, які мали високі оцінки у своїх шкільних атестатах, у переважній більшості прийшли до вищу, маючи кінцеву мету стати висококваліфікованим спеціалістом в обраній галузі. Навпроти, у випускників шкіл із низькими показниками успішності порівняно більшу значущість набуває самоцінність диплому про вищу освіту. Зростає чисельність тих, хто пояснює свій вступ до ВНЗ тиском з боку батьків, посилення на супутні навчання у вищій школі *сподівання зустріти майбутнього супутника життя, жити і навчатись у великому місті* тощо.

Первісно визначена кінцева мета навчан-

ня у виші стає однією з детермінант його точних результатів. Зокрема, порівняння груп студентів, які передусім прагнули одержати якісну фахову підготовку, й тих, хто був налаштований перш за все на те, щоб отримати посвідчення про вищу освіту, виявилось досить показовим: чисельність представників першої із зазначених груп знижується з мірою зниження показників академічної успішності, у той час як відносно другої групи спостерігається протилежна тенденція. Це досить наочно можна побачити на рис. 2.

Можна припустити, що різні мотиви вступу до ВНЗ стають не тільки фактором, що зумовлює академічну успішність, але й визначають дієвість інших чинників ставлення до навчання. Їхній перелік та оцінка значущості для сучасних студентів представлені в табл. 5.

Як можна побачити, у загальній ієрархії чинників ставлення до навчання верхні позиції займають *інтерес до предметів, що вивчаються* (1 рангове місце), а також нала-

врахувати чисельність тих, хто вважає запропоновані для оцінки чинники найбільш впливовими, то до перелічених додається й *урахування оцінок при призначенні сти-*

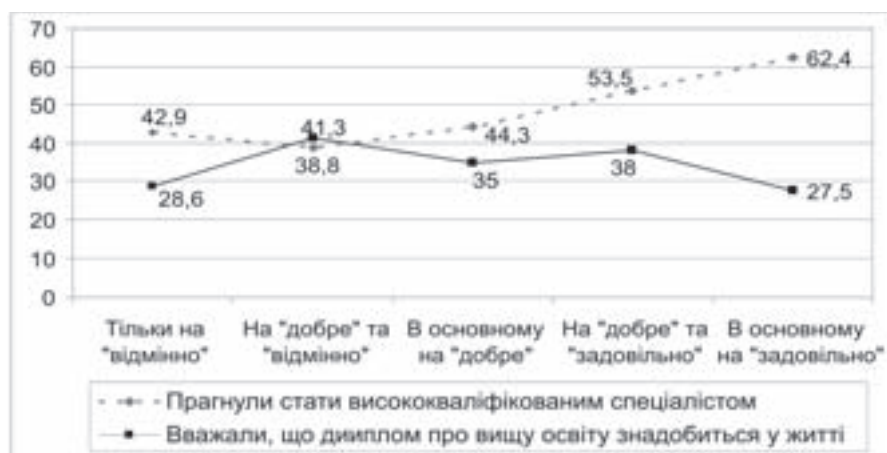


Рис. 2. Рівень академічної успішності студентів у залежності від їхньої мотивації вступу до ВНЗ (% до тих, хто відповів)

пендій: 7-е місце у ієрархії, побудованій на підставі середніх показників, і 3-є місце серед найбільш впливових.

Порівняльний аналіз детермінант ставлення до навчання різних поколінь студентської молоді засвідчив лише деякі, однак досить симптоматичні зміни (див. рис.3). Йдеться про зростання чисельності тих, хто керується перш за все прагматичними міркуваннями, а саме урахуванням академічної успішності

Таблиця 5

Чинники ставлення до навчання (% до тих, хто відповів, середні та ранг)

	Впливає найбільшою мірою	Частково впливає	Важко відповісти однозначно	Майже не впливає	Не впливає	Середнє	Ранг
Інтерес до предметів, що вивчаються	44,2	42,9	9,8	2,1	0,9	4,274	1
Вимогливість викладачів	26,3	50,0	15,9	6,1	1,7	3,931	5
Урахування оцінок при призначенні стипендій	42,8	21,6	7,5	4,2	23,8	3,554	7
Урахування успішності при майбутньому працевлаштуванні	32,9	36,9	17,6	8,6	4,0	3,861	6
Почуття власної гідності – не хочеться «пасти задніх»	35,8	41,5	12,2	6,5	4,0	3,988	4
Прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності, стати висококваліфікованим спеціалістом	43,7	36,0	13,2	4,9	2,3	4,139	2
Прагнення забезпечити собі фахову кар'єру	41,1	35,7	14,1	5,3	3,8	4,050	3
Контроль із боку батьків	7,7	22,4	15,8	23,9	30,2	2,534	8
Плата, внесена за навчання	13,9	17,2	9,3	9,3	50,3	2,350	9

штованість на кінцевий результат навчання: *прагнення краще підготуватись до майбутньої діяльності* (2 місце) та *забезпечити фахову кар'єру* (3 ранг). Однак, якщо

при призначенні стипендій (найбільш впливовою цю обставину вважали 27,5% опитаних у 2001 році й 43% у 2009 році) та при працевлаштуванні (20% та 33%, відповідно).

Наш подальший аналіз був спрямований на перевірку сформульованого вище припущення щодо детермінованості значущості

нення стати висококваліфікованим спеціалістом в обраній галузі (I гр.), та тих, для кого диплом про вищу освіту був самоціллю (II гр.), та простежили, що саме найбільшою мірою впливає на їхні навчальні практики. Результати порівняльного аналізу (див. табл. 6) виявились досить показовими.

Виявилось, що бажання стати висококваліфікованим спеціалістом в обраній галузі як мотив вступу до ВНЗ зумовлює дієвість тих стимулів до навчання, які безпосередньо спрямовані на досягнення цієї мети. Для більш ніж половини представників цієї групи найбільш дієвою сполукою є не тільки прагнення краще підготуватись до майбутньої діяльності та забезпечити собі фахову кар'єру, але й інтерес до предметів, що вивчаються.

Стосовно другої з виокремлених груп, то перш за все звертає увагу той факт, що серед її представників суттєво менше тих, хто оцінює перелічені у табл. 6 фактори як такі, що найбільшою мірою впливають на їхнє ставлення до навчання. Набагато частіше вони обирають позицію «скоріше впливає», а також ухиляються від однозначної відповіді. І тільки за чисельністю тих, хто керується таким стимулом, як *урахування оцінок при призначенні стипендій*, ця група дещо випереджає першу.

Узгодженість між мотивами і стимулами навчання у виші дозволяє говорити про існування двох досить відмінних й найбільш поширених типів диспозицій, притаманних сучасним студентам: навчання заради того, щоб

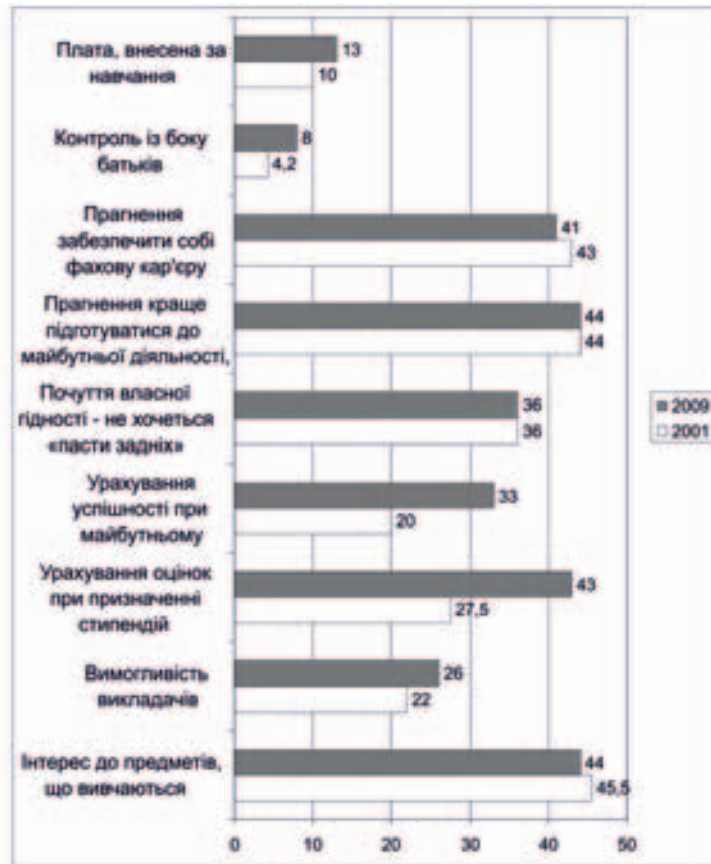


Рис. 3. Чинники ставлення студентів до навчання (за результатами дослідження 2000-2001 та 2008-2009 років) (% до тих, хто відповів)

різних стимулів до навчання усвідомленням того, для чого й заради чого прийняте рішення вступити до ВНЗ.

З цією метою ми виокремили дві групи студентів: тих, для кого мотивом було праг-

Таблиця 6
Стимули ставлення студентів до навчання в залежності від їхньої мотивації вступу до ВНЗ* (% до тих, хто відповів, ранг)

Найбільшою мірою впливають...	I гр. (n = 1596)		II гр. (n = 1076)	
	%	Ранг	%	Ранг
Інтерес до предметів, що вивчаються	50,6	3	37,6	2
Вимогливість викладачів	26,5	7	24,7	7
Урахування оцінок при призначенні стипендій	43,3	4	47,8	1
Урахування успішності при майбутньому працевлаштуванні	40,3	5	27,1	6
Почуття власної гідності - не хочеться «пасти задніх»	39,7	6	32,5	3
Прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності, стати висококваліфікованим спеціалістом	57,2	1	32,0	4
Прагнення забезпечити собі фахову кар'єру	51,7	2	31,8	5
Контроль із боку батьків	7,6	9	7,3	9
Плата, внесена за навчання	13,8	8	14,3	8

* I група – ті, хто прагнув стати висококваліфікованим спеціалістом в обраній галузі; II група – ті, хто прагнув одержати будь-який диплом про вищу освіту.

Таблиця 7

**Професійні плани студентів у залежності від їхньої мотивації вступу до ВНЗ
та по масиву у цілому (% до тих, хто відповів)**

	В цілому по масиву	Ті, хто «хотів стати висококваліфікованим спеціалістом в обраній галузі» (n=1589)	Ті, хто вважає, що «диплом про вищу освіту знадобиться у житті» (n=1073)
Викладацька робота в школі, ліцеї тощо	6,8	7,4	7,5
Викладацька робота в технікумі, коледжі	2,9	3,3	2,1
Викладацька робота у ВНЗ	8,6	10,8	6,0
Науково-дослідницька робота	6,8	8,9	4,9
Практична діяльність за фахом (інженер, перекладач, економіст тощо)	32,4	40,1	29,2
Адміністративно-управлінська діяльність	13,0	13,3	12,6
Політична, громадська діяльність	8,0	8,6	7,2
Створення власного бізнесу	30,8	28,8	31,7
Байдуже, чим займатися, аби платили гроші	4,5	2,6	6,2
Бажання присвятити себе сім'ї, вихованню дітей	3,1	2,1	4,0
Чітких планів немає	15,4	11,5	19,8
Інше	12	1,1	2,0

самореалізуватись у статусі висококваліфікованого фахівця в обраній галузі, та навчання заради отримання документа про вищу освіту.

Причини виникнення останнього типу диспозицій значною мірою зумовлені існуючою ситуацією на вітчизняному ринку праці. Загальновідомо, що він дуже обмежений не тільки через кризовий стан економіки країни, але й через незбалансованість між попитом і пропозиціями. Сьогодні вищі навчальні заклади готують таку кількість фахівців (перш за все гуманітарного, юридичного та економічного профілю), яка не потрібна українському суспільству на сучасному етапі його розвитку. За цих умов починає працювати механізм саморегуляції ринку праці та запобігання безробіття серед випускників вишів. Диплом про вищу освіту стає умовою доступу до тих посад та сфер діяльності, які не потребують високого рівня професійної підготовки. На перший погляд це виглядає як безумовне свідчення девальвації цінності вищої освіти, а з позицій ефективності діяльності вищої школи – як її очевидні нераціональні витрати. Але, мабуть, слід врахувати, що виші дають своїм випускникам не тільки фахову підготовку, але й сприяють розвитку загальної культури особистості, її комунікативних навичок. У ситуації, коли відбуваються структурні зміни у сфері економіки, зокрема розширення сфери соціальних послуг, торгівлі тощо, загальнокультурні та комунікативні компетенції працівників стають усе більш затребуваними. Відсіля й зростання значущості диплому про вищу освіту як умови доступу до такого типу робочих місць.

Так, ті, хто вступає до ВНЗ перш за все заради одержання диплому, мислять до-

сить раціонально, хоча така орієнтація заздалегіть знижує рівень їхніх професійно-статусних домагань, а головне – інтенсивність та результативність їхньої навчальної праці, про що йшлося вище.

Залежність професійно-статусних домагань від первісно визначеної кінцевої мети навчання у виші підтвердили наведені у табл. 7 результати порівняльного аналізу. Серед тих, хто з самого початку був орієнтований на диплом як самоцінність, помітно менша частка (у порівнянні з орієнтованими на професійну самореалізацію) планує після закінчення ВНЗ займатись практичною діяльністю за фахом, бачить себе в майбутньому викладачем чи науковцем. Одночасно серед представників цієї мотиваційної групи майже в три рази більше тих, кому «байдуже, чим займатись, аби платили гроші», приблизно у два рази більше тих, хто не має наміру працювати, а бажає присвятити себе сім'ї, вихованню дітей. Відносно більше їх й серед тих, хто поки що не має чітких планів щодо свого професійного майбутнього.

Оскільки питання анкети передбачало 12 варіантів відповідей на питання щодо бажаного виду діяльності після закінчення ВНЗ (із можливістю вибору декількох з них) для більш чіткого їхнього структурування була застосована процедура «стиснення» одержаної інформації⁴.

⁴ Ця процедура здійснена Л.Г. Профатіловою й докладно описана у попередній публікації (див: [28, с. 252-253]). Оскільки ознака «практична діяльність за фахом» комбінувалась майже з усіма іншими ознаками було доведено, що як самостійний тип професійної орієнтації її розшлядати недоцільно.

У результаті було виокремлено шість груп, які у відповідності до змісту бажаної діяльності одержали такі умовні назви:

рархії, правомірною, на наш погляд, є їхнє потрактування як професійно-статусних домагань. Визначення чинників, що зумов-

Таблиця 8

**Групи за професійно-статусними домаганнями
(за даними досліджень 2001 та 2009 років)***

	2001	2009
«Вчителі»	10,2	9,5
«Науково-педагогічні працівники»	17,7	14,4
«Керівники»	31,0	19,5
«Бізнесмени»	42,1	32,3
«Заробітчани»	14,0	4,8
«Домогосподарки»	4,0	3,2
Не мають чітких планів	20,0	15,4

* Оскільки представники кожної із груп у більшості випадків обирали декілька запропонованих відповідей, їх зарахування до тієї чи іншої групи здійснювалось на підставі переваг, які вони надавали тому чи іншому виду діяльності

«вчителі» (ті, хто прагне стати викладачем у школі, ліцеї, технікумі, коледжі тощо); «науково-педагогічні працівники» (ті, хто збирається займатись науково-дослідною роботою або викладати у ВНЗ); «керівники» (ті, хто бажає присвятити себе адміністративно-управлінській або політичній діяльності); «бізнесмени» (ті, хто збирається створити власний бізнес); «заробітчани» (ті, кому байдуже, чим займатися, аби платили гроші); й «домогосподарки» (ті, хто орієнтований на сім'ю, а не роботу за фахом). Окрему групу утворили ті респонденти, які поки що не визначились щодо діяль-

люють спрямованість професійно-статусних домагань випускників вишу [див.: 28], дозволило довести, що при всій значущості «зовнішніх» факторів (таких, як ситуація на ринку праці, розмір матеріальної винагороди тощо) вибір свого життєвого шляху не є випадковим, має вагому внутрішньо-особистісну зумовленість. Як виявилось, підставою цього вибору є, з одного боку, система цінностей особистості, з іншого – усвідомлення нею своєї спроможності виконувати відповідні функції, у тому числі з огляду на рівень своєї професійної підготовки, володіння необхідними якостями.

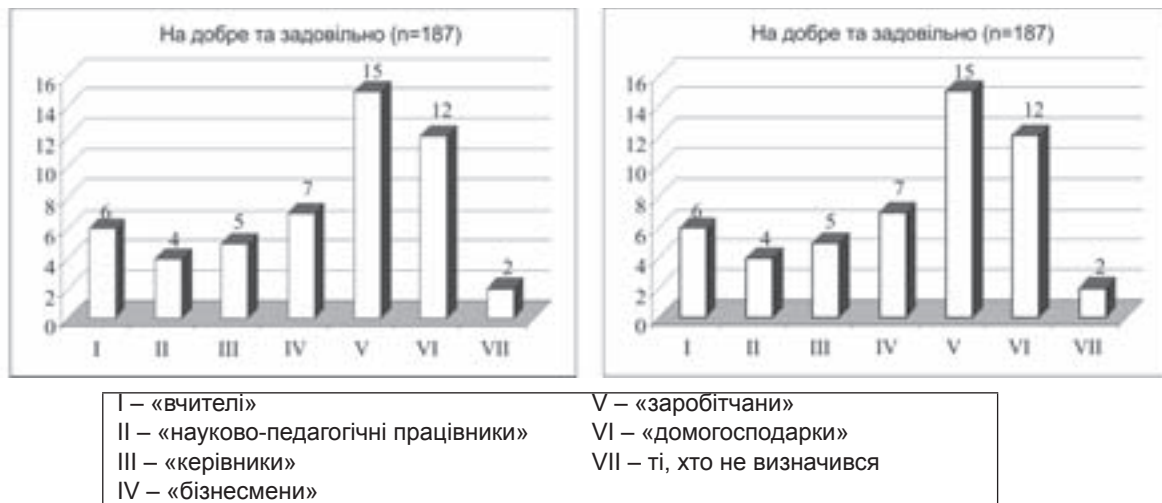


Рис. 4. Чисельність відмінників й тих, хто навчається переважно на «добре та задовільно», серед студентів з різними соціально-статусними домаганнями (% до тих, хто відповів)

ності після закінчення вишу. Розподіл на ці групи за результатами досліджень 2001 та 2009 наведений у табл. 8.

Оскільки в усіх перелічених групах (крім останньої) йдеться не тільки про вибір бажаного виду діяльності, але й про прагнення посісти певне місце у суспільній іє-

Проілюструємо це лише одним прикладом, а саме – диференціацією за рівнем академічної успішності представників виокремлених груп (див. рис. 4). Найбільш показовими є результати співставлення за чисельністю у кожній з них відмінників (n=227) та чисельністю тих, у кого акаде-

мічна успішність оцінюється переважно на «добре та задовільно» (n=187).

Як бачимо, простежується досить показова тенденція: більше всього відмінників (майже кожний п'ятий) серед тих, хто орієнтується на статус науково-педагогічного працівника. Мірою переходу до наступних груп за соціально-статусними домаганнями цей показник стабільно знижується, досягаючи мінімуму (2 %) у групі «домогосподарок».

Протилежна тенденція спостерігається серед тих, хто демонструє досить помірні успіхи в навчанні. Серед них найбільш представлені «заробітчани», найменш – орієнтовані на науково-педагогічну діяльність.

І у першому, і у другому випадку чи не єдиним виключенням є «вчителі». Однак, як було показано у нашій попередній публікації [див.: 28, с. 257], претенденти на цей статус при достатньо сумлінному ставленні до своєї навчальної діяльності на загальному фоні вирізняються такою якістю, як *невибагливість, скромність, помірність у потребах і запитах*, у той час як за розвитком інших особистісних якостей, перш за все вольових, вони поступаються представникам інших професійно-статусних груп. І саме це значною мірою визначає вибір ними того професійного статусу, який, на жаль, є недостатньо престижним у сучасному українському суспільстві.

Саме існуючими у суспільній свідомості уявленнями щодо престижності тих чи інших видів діяльності можна пояснити орієнтацію на статус «керівника» та «бізнесмена»: адміністративно-управлінською або політичною та громадською діяльністю бажав би зайнятися кожний п'ятий вихованець вишу, створити власний бізнес – кожний третій. А ось працювати у технікумах, коледжах тощо прагне лише кожний десятий, хоча потреба у вчителів постійно залишається не задоволеною.

Звертає також увагу невідповідність між вибором виду діяльності, якій збираються присвятити себе майбутні випускники вишів, та профілем спеціалізації, що вони отримують. Так, зокрема, бізнесменами бажали би стати 42% студентів, що навчаються за економічними спеціальностями, 31% – за технічними спеціальностями, 26% студентів природничих факультетів і 25% гуманітаріїв.

Амбітні претензії посісти управлінські посади, займатись політичною, громадською діяльністю висловлюють 30 % опитаних на факультетах економічного профілю, 14% гуманітаріїв, 15% майбутніх випускників технічних факультетів, 10%

тих, хто опановує природничі спеціальності. У той же час на науково-дослідну роботу орієнтуються лічені одиниці: по 3% економістів та гуманітаріїв, 6% серед тих, хто одержує технічні спеціальності, і дещо більше (12%) майбутніх фахівців природничого профілю.

І все ж особливу увагу привертає достатньо значна чисельність тих, хто поки що не усвідомив свій професійний вибір (18,6% опитаних на гуманітарних факультетах, 17% – на природничих, 16% – на технічних, 9% – на факультетах економічного профілю), а також ті, кому байдуже, чим займатися після закінчення ВНЗ, аби платили гроші.

Хоча у порівнянні з попереднім дослідженням їхня чисельність зменшилась майже у тричі (з 14% у 2001 році до близько 5% – у 2009 р.), система їхніх диспозицій не відповідає тим завданням, які на сучасному етапі має вирішувати вища школа. Адже на загальному тлі група «заробітчани» вирізняється достатньо значною чисельністю тих, хто прийшов до вишу заради того, щоб одержати будь-який диплом про вищу освіту, розглядаючи роки навчання як засіб віддалити термін вступу до трудового життя, уникнути служби в армії. Звідси досить помірні показники їхньої академічної успішності, а значущість майже усіх стимулів навчальної діяльності є помітно більш низькою, ніж у представників інших груп за професійно-статусними домаганнями. Лише за чисельністю тих, хто надає найбільшу значущість урахуванню оцінок при призначенні стипендій (43%), «заробітчани» не поступаються іншим групам. Однак, якщо серед «вчителів», «науково-педагогічних працівників» цей фактор за значущістю знаходиться, відповідно, на 4-ому та 5-тому місцях, то серед тих, для кого не має значення, де й ким працювати, аби платили гроші, останнє (тобто, гроші) домінує з-поміж усіх інших стимулів до навчання (див. табл. 9).

Аналіз наведених у табл. 9 даних дає підстави для такого висновку: орієнтація на вид майбутньої діяльності є тим фактором, що визначає значущість різних стимулів до навчання та їхню ієрархію. Так, у групі, що позначена як «науково-педагогічні працівники», домінує⁵ така спонука, як *інтерес до предметів, що вивчаються*; у «керівників» – *прагнення краще підготуватись до майбутньої діяльності*; у «бізнесменів» –

5 В усіх перелічених випадках йдеться лише про відносну більшість тих, хто визначив даний фактор як найбільш впливовий.

Таблиця 9

Чинники ставлення студентів до навчання в залежності від їхніх професійно-статусних домагань* (% до тих, хто відповів)

	«Вчителі» n = 170	«Науково-педагогічні працівники» n = 411	«Керівники» n = 555	«Бізнесмени» n = 919	«Заробітчани» n = 137	«Домогосподарки» n = 91	Ціткі плани відсутні n = 461
Інтерес до предметів, що вивчаються	45,2	57,9	43,6	40,0	32,8	36,3	35,6
Вимогливість викладачів	29,9	30,3	25,4	26,0	27,4	19,8	26,0
Урахування оцінок при призначенні стипендій	42,9	42,8	41,1	43,4	42,6	37,1	45,2
Урахування успішності при майбутньому працевлаштуванні	37,3	40,6	36,8	33,8	17,6	23,1	25,8
Почуття власної гідності - не хочеться «пасти задніх»	42,7	45,4	38,4	36,1	22,1	25,9	30,2
Прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності, стати висококваліфікованим спеціалістом	49,4	54,5	46,6	42,7	22,5	26,1	30,0
Прагнення забезпечити собі професійну кар'єру	47,0	49,0	43,7	44,3	28,1	25,0	26,2
Контроль із боку батьків	5,7	11,7	6,9	5,7	8,8	5,4	6,9
Плата, внесена за навчання	15,2	15,0	15,5	14,5	14,0	14,3	10,5

* У таблиці наведені відсоток тих, хто вважає кожний із перелічених чинників найбільш впливовим.

прагнення забезпечити собі професійну кар'єру; в групі тих, хто поки що не визначився, як і у «заробітчани», – урахування оцінок при призначенні стипендій.

Завершуючи аналіз чинників, що впливають на ставлення сучасного українського студентства до навчання, не можна оминати увагою такі найбільш впливові фактори, як ситуація на ринку праці та практика працевлаштування. Обмеженість робочих місць для фахівців майже усіх спеціальностей породжує у багатьох майбутніх випускників вищів невпевненість у тому, що їм вдасться знайти роботу, яка б їх влаштувала. Принаймні, 13% опитаних студентів висловлюють у цьому сумнів, а кожний десятий впевнений у тому, що йому це не вдасться.

Якщо до цього додати, що сам процес працевлаштування значною мірою базується на системі проктекціонізму (наразі, за нашими даними на допомогу батьків, родичів, знайомих розраховують майже 60% опитаних), то стає очевидним, що за цих умов досягти суттєвих змін у ставленні студентської молоді до своєї навчальної праці навряд чи можливо.

Перевіряючи сформульовану нами гіпотезу щодо модального (найбільш розповсюдженого) типу студента з огляду на особливості його навчальних практик, ми звернулись до результатів факторного аналізу, здійсненого за характеристиками цих практик. Вони

засвідчили існування трьох груп факторів – показників навчальної активності сучасних українських студентів. Найбільш навантаженими в першій групі виявились такі характеристики навчальних практик, як *регулярне відвідування всіх занять, активна робота на них (0,833), систематичні заняття протягом семестру (0,820) та виконання навчальних завдань у повному обсязі (0,666)*; у другій групі – *засвоєння навчального матеріалу без особливих труднощів (0,939)*; у третій – *робота понад встановлену програму (0,835), навчання в повну міру сил та здібностей (0,599) та інтерес до навчання (0,569)*.

Ці результати були покладені ними в основу типологічного аналізу, завдяки якому були виокремлені групи студентів, які відрізняються різними характеристиками навчальних практик. При цьому в якості типотворюючих ознак були визначені зазначені вище характеристики навчальних практик з найбільшим факторним навантаженням. Отже, за критерієм регулярності відвідування занять та активної роботи на них були виокремлені групи студентів, які позначені нами як «сумлінні» та «несумлінні»; за критерієм засвоєння навчального матеріалу без особливих труднощів – «здібні» та «нездібні»; за критерієм роботи понад установлену програму – «понаднормовики» та «нероби».

Розглянемо кількісні та якісні характеристики виокремлених нами типологічних

груп. Перш за все зазначимо, що до групи «сумлінних» (тих, хто відповів, що регулярно та, скоріше, регулярно відвідує заняття) в цілому по масиву опитаних увійшли близько 69% респондентів, відповідно, до групи «несумлінних» (тих, хто відповів, що нерегулярно та, скоріше, нерегулярно відвідує заняття) – близько 12%. Окрім того, майже кожний п'ятий з опитаних⁶ не зміг визначитися з відповіддю на питання щодо регулярності відвідування занять.

У групі «здібних» (тих, хто без особливих труднощів та, скоріше, без особливих труднощів засвоює навчальний матеріал) виявилось 50% респондентів, «нездібних» (тих, кому засвоєння навчального матеріалу дається важко та, скоріше, важко) – більше 14%.

Групу студентів – «понаднормовиків» (тих, хто працює та, скоріше, працює понад установлену програму) склали 22% опитаних, групу «нероб» (тих, хто не працює та, скоріше, не працює понад установлену норму) – 50%.

А тепер звернемось до порівняльного аналізу виокремлених нами пар типологічних груп. Перш за все проаналізуємо мотивацію вступу до вишу представників цих груп, оскільки, згідно з нашою гіпотезою, невмотивованість навчання у ВНЗ є одним із найпотужніших бар'єрів на шляху модернізації вітчизняної вищої освіти.

Як виявилось, для «сумлінних» студентів головними мотивами отримання вищої освіти є прагнення *стати висококваліфікованим фахівцем* (на цей мотив вказали близько 59% представників цієї групи) та *досягти матеріального достатку* (близько 54%). Натомість серед «несумлінних» перший мотив визначив лише кожний третій, другий – близько 41% опитаних, що увійшли до цієї групи. Як довів наш аналіз, більшість «несумлінних» прийшла до вишу перш за все *заради диплому*: саме цей мотив зазначили більше 46% респондентів цієї групи.

Для «здібних» головним мотивом вступу до вишу також є бажання *стати висококваліфікованим фахівцем* (більше 53%). Серед «нездібних» – цей мотив позначили лише близько 41% опитаних. Стільки ж студентів цієї групи прийшли до вишу щоб одержати диплом. Серед «здібних» на такий мотив вказали лише 31% опитаних студентів.

З-поміж «понаднормовиків» просто заради диплому навчаються 29% опитаних. Голо-

вним мотивом їхнього вступу до вишу є прагнення *стати висококваліфікованим спеціалістом*, професіоналом в обраній галузі (так відповіли більше 64% «понаднормовиків»).

Отже, найбільш вмотивованими до отримання вищої освіти серед усіх виокремлених нами груп є саме «понаднормовики», які заради одержання якісної освіти докладають чималі власні зусилля, працюючи понад установлену програму.

Це знаходить своє відображення в академічній успішності представників цієї групи. Серед «понаднормовиків» більше (у порівнянні з іншими групами) відмінників – 17,4%. З-поміж них немає жодного, хто навчався тільки на «задовільно» та лише 2,6% тих, хто вчиться на «добре і задовільно». Серед «здібних» тільки на «відмінно» навчаються близько 15% студентів, серед «сумлінних» – 11,6%. Водночас трієчників більше всього, як і можна було б очікувати, серед «нездібних» – майже 7%. Серед «несумлінних» в основному на «задовільно» навчаються близько 6%; ще 17% студентів цієї групи навчаються на «добре і задовільно».

Що ж спонукає до навчання студентів, які належать до виокремлених нами груп. Виявилось, що головними стимулами навчальних практик «сумлінних» є *прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності* (це притаманно половині студентів цієї групи), *інтерес до предметів, які вивчаються* (близько 48%) та *врахування оцінок при призначенні стипендії* (більше 47%). «Несумлінних» перш за все стимулює *інтерес до навчальних дисциплін* (це зазначив майже кожний третій із них). Мабуть, саме відсутністю інтересу до предметів, що вивчаються, у значної частини представників цієї групи можна, в тому числі, пояснити те, що вони нерегулярно відвідують заняття та не працюють на них.

А от для «здібних» інтерес до предметів, що вивчаються, є найголовнішим чинником їхньої навчальної активності (більше 51% представників цієї групи дали саме таку відповідь на наше питання). Друге місце в цій групі посідає такий чинник, як *прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності* (більше 50%), третє – *бажання забезпечити собі професійну кар'єру* (близько 46%). Щодо «нездібних», то у них на першому місці – *врахування оцінок при призначенні стипендії* (більш 36%), на другому – *інтерес до предметів, що вивчаються* (близько 34%), на третьому – *прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності*.

Саме останній чинник перш за все визначив ставлення до навчання студентів – «понаднормовиків» (більш ніж 63% із них за-

6 Ця та відповідні групи респондентів, виокремлені ще за двома зазначеними вище критеріями, потребують окремого аналізу, який буде представлений у наших подальших публікаціях.

значили, що намагаються *краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності*. До найважливіших для студентів цієї групи також увійшли такі чинники, як *прагнення забезпечити собі професійну кар'єру* (більше 58%) та *інтерес до предметів, що вивчаються* (більше 52%). Для студентів, які належать до альтернативної групи, головним чинником є *врахування оцінок при призначенні стипендії* (близько 42%).

Отже, представлені вище дані свідчать про те, що і *прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності*, і *інтерес до предметів, що вивчаються*, і *бажання забезпечити собі професійну кар'єру* перш за все відрізняють студентів, які працюють понад установлену норму. Їхнє ставлення до навчання у виші можна визначити як *стратегічно спрямоване*, тобто націлене на досягнення бажаних результатів у відносно віддаленій життєвій перспективі (після закінчення вищого навчального закладу).

Незважаючи на те, що до головних чинників навчальної активності «здібних» увійшли такі ж чинники, як і у «понаднормовиків», їхня ієрархія і їхня напруженість у «здібних» дещо відрізняються. Ставлення до навчання представників цієї групи можна визначити як *частково стратегічно спрямоване*, оскільки найважливішим стимулом для них є сьогоdnішній *інтерес до дисциплін*, що вивчаються.

Що стосується «сумлінних», то їхнє ставлення до навчання ми визначили як тактично спрямоване (тобто націлене на вирішення поточних проблем), адже воно значною мірою зумовлюється прагненням отримувати стипендію. Враховуючи матеріальне становище значної частини наших студентів, ми у жодному разі не засуджуємо таке бажання, воно є абсолютно нормальним, якщо, звичайно, регулярне відвідування занять (а саме за цим показником була виокремлена група «сумлінних») не пов'язується в першу чергу, з цим прагненням.

Про спрямованість «понаднормовиків» та «здібних» на вирішення стратегічних цілей свого навчання – *стати висококваліфікованим спеціалістом*, справжнім професіоналом, здатним відповідати на виклики часу, свідчать дані про їхнє прагнення опанувати іноземні мови. Так, додатково до занять у вишу вивчають іноземну(і) мову(и) (з репетитором, на курсах, у спеціальних центрах тощо) кожний четвертий «понаднормовик» та 22% «здібних». Серед «сумлінних» таких студентів менше – 18%; серед представників альтернативних зазначених вище груп ще менш – 15%, 12% та

16%, відповідно. Аналіз сфер використання іноземних мов студентами, які належать до виокремлених нами груп, показав, що «понаднормовики» частіше звертаються до них з метою накопичення свого освітнього капіталу. Зокрема, більше 26% із них читають іноземну літературу з отримуваного фаху. Серед «здібних» таким чином використовують свої знання іноземної мови 20%, серед «сумлінних» – 19%. В альтернативних групах оригінальну іноземну літературу зі спеціальності читають, відповідно, 15%, 12% та 15% студентів.

Такі ж тенденції зафіксовані нами при аналізі відповідей на питання щодо мети використання інтернету. Так, для пошуку інформації з проблем обраної галузі наукового знання використовують інтернет більше 60% «понаднормовиків», 53% «здібних» та 51% «сумлінних». В альтернативних групах, відповідно, 41%, 37% та 38%.

У цьому контексті зазначимо, що представники всіх виокремлених груп звертаються до інтернету в пошуках готових рефератів, курсових робіт тощо: 54% – серед «понаднормовиків»; 57% – серед «здібних» та 61% – серед «сумлінних». Представники альтернативних груп частіше, що не дивно, звертаються до інтернету саме з цією метою: більше 66%, 68% та близько 68%, відповідно. Отже, така характеристика навчальних практик, як мінімізація інтелектуальних зусиль при підготовці тих чи інших навчально-наукових завдань, відрізняє абсолютну більшість сучасних студентів, є усталеною, узвичаєною практикою представників усіх виокремлених нами груп.

З огляду на зазначені вище особливості ставлення студентів різних груп до свого навчання, цікавим є аналіз соціально-професійних планів наших респондентів. Як виявилось, серед «понаднормовиків» на такі інтелектуально насичені види діяльності, як викладацька робота у виші та науково-дослідна діяльність, орієнтуються, відповідно, 14% та близько 13% опитаних у цій групі. Зазначимо, що у випадку з науково-дослідною роботою це вдвічі більше, ніж по масиву в цілому, у випадку з викладацькою роботою у ВНЗ – більше на 6%. Що стосується «здібних» та «сумлінних», то їхня націленість на роботу у виші та наукову діяльність у кількісному вимірі практично не відрізняється. В обох групах прагнуть стати викладачами у ВНЗ близько 10% студентів, займатися науковою роботою – близько 8%. У всіх альтернативних групах намір займатися саме такими ви-

дами діяльності висловили вдвічі менше респондентів.

Відносно всіх інших видів діяльності після закінчення вишу, представлених у нашому інструментарії, значущих відмінностей у відповідях представників виокремлених нами типологічних груп не було зафіксовано. Їхні соціально-професійні орієнтації практично не відрізняються від орієнтацій студентів по всьому масиву опитаних. Виключенням є лише група «несумлінних»: 36 % її представників планують у майбутньому створити власний бізнес, що на 6% більше, ніж по масиву в цілому та ніж в інших групах.

Аналізуючи плани наших респондентів на майбутнє, ми звернули увагу на їхні еміграційні настрої, зокрема на прагнення продовжити своє навчання за кордоном. Як показали отримані нами дані, такі плани є у кожного четвертого з «понаднормовиків», у кожного п'ятого із «здібних» та у 18% «сумлінних». Окрім того, кожний третій із представників усіх виокремлених нами груп хотів би після закінчення вишу працевлаштуватися за кордоном. Що стосується планів виїзду за кордон на постійне місце проживання (ПМП), то тут лідирують «понаднормовики» (18,5% із них хотіли б назавжди покинути Україну). В альтернативній до цієї групи таке бажання висловили трохи більше 13% опитаних. Серед «здібних» прагнуть поїхати на ПМП в іншу країну близько 16% респондентів, серед «нездібних» - близько 14%. Серед «сумлінних» на такий крок готові піти більше 13% студентів, серед «несумлінних» - більше 16%.

Хоча опитані нами студенти перш за все нашофані на академічну еміграцію, здійснений нами аналіз довів, що це бажання надзвичайно тісно корелює з прагненням виїзду за кордон на ПМП. А, отже, для України проблема «відтоку мізків», інтелектуальної еміграції усе ще є надзвичайно актуальною, адже, як зазначилось вище, хочуть поїхати з нашої країни студенти з достатньо високими показниками освітнього капіталу, чії навчальні практики відрізняються інтенсивністю та результативністю.

Вивчаючи внутрішні детермінанти навчальних практик вітчизняного студентства, ми перш за все звернулись до аналізу його ціннісного профілю, зокрема дослідили орієнтації студентів на таку термінальну цінність, як *освіченість, знання*. Як виявилось, серед «здібних» найвищу значущість цієї цінності зазначили близько 59% респондентів, серед «сумлінних» - більш ніж 60%, серед «понаднормовиків» - 70%.

У всіх альтернативних групах *освіченість та знання* таким же чином цінують вдвічі менше респондентів.

Що стосується такої цінності, як *високе службове та суспільне становище*, то на неї перш за все орієнтуються «понаднормовики» (більше 45% із них підкреслюють, що це є дуже цінним). З огляду на це, стає зрозумілим висока значущість для студентів цієї групи такого чинника їхнього ставлення до навчання, як прагнення забезпечити собі професійну кар'єру. Серед «здібних» та «сумлінних» на високу ціннісну значущість службової кар'єри вказали, відповідно, близько 37% та більше 32%. Підкреслимо, що для «несумлінних» кар'єрні прагнення є також дуже цінними (принаймні, для 31% із них). Серед «нездібних» високе службове та суспільне становище є дуже цінним для 26%, серед «нероб» - для більш ніж 29%.

Аналіз орієнтацій на інструментальні цінності (особистісні якості) студентів, які належать до різних груп, виокремлених за характеристиками їхніх навчальних практик, засвідчив, що «здібні» перш за все орієнтуються на необхідність розвитку таких якостей, як *рішучість, готовність до ризику, підприємливість* (більш 60% опитаних), *освіченість, професіоналізм* (більше 58 %), *доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям* (близько 55%) та *творчий підхід до справи, здатність впроваджувати щось нестандартне, нове* (більше 52%). Водночас на таку важливу в сучасних умовах якість людини, як *прагнення до самореалізації, особистих досягнень* орієнтується лише кожний четвертий представник цієї групи. При цьому цей показник навіть дещо нижчий, ніж у групі «нездібних» (серед них прагнення до самореалізації вважають необхідною якістю сучасної людини більше 26%). В цілому орієнтації на зазначені вище інструментальні цінності (особистісні якості) «нездібних» практично не відрізняються від орієнтацій «здібних». Виключенням є лише орієнтація на таку якість, як *творчий підхід до справи, здатність впроваджувати щось нестандартне, нове*. Якщо серед «здібних», як зазначалось вище, на цю якість орієнтуються більше 52% студентів, то серед «нездібних» - близько 39%.

Визначаючи якості, які перш за все потрібні сучасній людині, «сумлінні» на перше місце поставили *освіченість, професіоналізм* (близько 61%), на друге - *відповідальність* (більше 56%), на третє - *рішучість, готовність до ризику, підприємливість*

(близько 54%). Цікаво, що орієнтація «несумлінних» на останню із зазначених якостей є дещо вищою, ніж у «сумлінних» (серед «несумлінних» високу значущість цієї якості підкреслили 58% опитаних). Натомість «несумлінні» значно нижче орієнтуються на таку інструментальну цінність, як *освіченість, професіоналізм* (42% проти 61% серед «сумлінних»).

Показовою є ієрархія орієнтацій на особистісні якості студентів – «понаднормових». Перш за все вони зорієнтовані на необхідність формування такої якості, як *освіченість, професіоналізм* (більше 70%; це найвищий показник серед усіх виокремлених нами груп). Далі ієрархія їхніх орієнтацій вибудовується таким чином: друге місце посідає така якість, як *доброта, доброзичливість, готовність допомогти людям* (майже 66%), третє – *впевненість у собі* (більше 59%), четверте – *рішучість, готовність до ризику, підприємливість* (більше 56%), п'яте – *творчий підхід до справи, здатність впроваджувати щось нестандартне, нове* (близько 52%), шосте – *працьовитість, уміння напружено працювати* (50%). Як бачимо, така характеристика навчальних практик студентів цієї групи, як *робота понад установлену норму*, має відповідне ціннісне підґрунтя. В альтернативній до цієї групи орієнтації на зазначені вище інструментальні цінності практично не відрізняються від орієнтацій «понаднормовиків» (за винятком такої якості, як *освіченість, професіоналізм*: у цій групі на неї орієнтуються понад 45% студентів проти більш ніж 70% у групі «понаднормовиків»).

З огляду на фокус нашого дослідження, важливо було проаналізувати самооцінки студентів розвитку перелічених у нашому інструментарії якостей (інструментальних цінностей). Перш за все зазначимо, що наші респонденти були досить критичними в оцінці тих якостей, які найбільш цікавили нас у контексті обраної дослідницької проблеми. Так, близько 31% «здібних» (за самооцінками) у повній мірі притаманна тема якості, як *освіченість, професіоналізм*. Серед «сумлінних» таку ж самооцінку цієї якості дали близько 29% студентів; серед «понаднормовиків» – більше 39%. В альтернативній до останньої групи вважають себе в повній мірі освіченими 17,5% опитаних; серед «несумлінних» – близько 21%, серед «нездібних» – близько 22%. Останнє наводить на роздуми щодо уявлень значної частини сучасних студентів про те, кого можна вважати освіченою людиною та професіоналом. Що стосується

такої якості, як *висока загальна культура, ерудиція*, то, за самооцінками «сумлінних», близько 24% із них ця якість притаманна в повній мірі. Такий же рівень розвитку цієї якості засвідчили близько 32% «здібних» та близько 35% «понаднормовиків». Серед тих, хто не працює понад установлену норму, та серед «нездібних» вважають себе в повній мірі культурними та ерудованими по 15% студентів; серед «несумлінних» – 18%.

Зазначимо, що самооцінки студентів виокремлених нами груп рівня розвитку зазначених вище якостей корелюють з такими показниками їхніх навчальних практик, як академічна успішність та ставлення до навчання, які були проаналізовані нами вище.

Продовжуючи аналіз ціннісного підґрунтя навчальних практик сучасного українського студентства, ми звернулись до його уявлень про чинники життєвого успіху, які за своєю суттю також є інструментальними цінностями. Для «здібних» студентів головними виявились такі чинники життєвого успіху, як *власний інтелект, здібності* (на це вказали близько 65% від загальної чисельності цієї групи), *професіоналізм, ділові якості* (більше 46%), *впливові друзі, родичі, наявність зв'язків* (близько 45%), *ділова хватка* (близько 38%). Натомість «нездібні» перш за все назвали такі чинники життєвого успіху, як *впливові друзі, родичі, наявність зв'язків* (близько 56%), *власний інтелект, здібності* (53%), *уміння використовувати будь-які засоби для досягнення поставленої мети* (близько 36%) та *везіння, доля, щасливий випадок* (35%). Майже для 15% представників цієї групи надзвичайно важливим чинником успіху є *зовнішність* (серед «здібних» на цей чинник вказав лише кожний десятий). Отже, уявлення про чинники життєвого успіху представників цих двох альтернативних груп («здібні» та «нездібні») відповідають головним характеристикам їхніх навчальних практик: «здібні» розраховують перш за все на себе, «нездібні» – на знайомства та везіння.

У «сумлінних» на першому місці такий чинник життєвого успіху, як *власний інтелект, здібності* (близько 63%), на другому – *впливові друзі, родичі, наявність зв'язків* (майже 48%), на третьому – *професіоналізм, ділові якості* (майже 45%), на четвертому – *ділова хватка* (близько 37%). «Несумлінні» вважають, що досягти життєвого успіху перш за все можливо завдяки *наявності зв'язків* (близько 53%), *власному інтелекту* (майже 49%), *везінню, щасливому випадку* (близько 35%) та *наявності початкового капіталу, власності* (майже 35%).

Таким чином, не відвідуючи чи рідко відвідуючи заняття, а отже, не накопичуючи свій освітній капітал, «несумлінні» студенти ставлять життєвий успіх у залежність не тільки від цього виду капіталу, а й від його економічної та соціальної форми, а також від везіння.

Ієрархія чинників життєвого успіху з погляду «понаднормовиків» повністю співпадає з уявленнями про них «здібних» студентів: на першому місці – *власний інтелект, здібності* (близько 67%); на другому – *професіоналізм, ділові якості* (близько 49%); на третьому – *впливові друзі, родичі, наявність зв'язків* (46%); на четвертому – *ділова хватка* (38%). Що стосується альтернативної групи, то тут перше місце посідає *власний інтелект* (57%), друге – *потрібні зв'язки* (більше 50%), третє – *професіоналізм* (близько 40%).

А тепер з'ясуємо деякі об'єктивні характеристики студентів виокремлених нами груп, які можуть здійснювати вплив на їхні навчальні практики, тобто бути чинниками останніх. Почнемо з такого чинника, як місце проживання до вступу у ВНЗ.

Як виявилось, мешканців столиці та обласних центрів більше всього серед «здібних» (більше 75%). Натомість, серед «нездібних» більше всього вихідців із села (28%), що зайвий раз свідчить про вади підготовки абітурієнтів у сільських школах. Менше всього колишніх сільських мешканців серед тих, кого ми віднесли до групи «несумлінних» студентів (18%). Водночас 23% із них є вихідцями із столиці та обласних центрів.

Що стосується «понаднормовиків», то серед них кожний четвертий народився та виріс у селі і тільки кожний п'ятий (це найменший показник серед усіх виокремлених груп) є мешканцем столиці чи обласного центру. В альтернативній до цієї групи досить високий відсоток вихідців із великих міст (обласних центрів та столиці) (24%) та особливо невеликих міст (більше 27%). Таким чином, наше дослідження підтвердило висновки деяких вітчизняних дослідників стосовно того, що сільське походження та зумовлений ним дефіцит соціального та у певній мірі культурного (в тому числі освітнього) капіталу провокує більш результативні навчальні практики цієї частини студентської молоді. Це, зокрема, засвідчують характеристики навчальних практик «сумлінних» студентів та ще більшою мірою «понаднормовиків».

Високоурбанізований спосіб життя як хабітуалізований життєвий досвід сприяє,

скоріше, актуалізації навчальних практик, які відрізняють альтернативні до зазначених вище груп студентів.

Звичайно, доходячи таких висновків, ми усвідомлюємо, що виявлений нами взаємозв'язок між місцем проживання до вступу у ВНЗ та навчальними практиками студентів є лише певною тенденцією, яка під дією інших чинників може не актуалізуватися. Одним із таких чинників є освітній капітал родини, що яскраво виявилось у порівнянні таких груп студентів, як «здібні» та «нездібні». Нагадаємо, що серед останніх відносно більшість складають вихідці із сільської місцевості (28%). Водночас саме вони походять із родин з найнижчими (у порівнянні з усіма іншими групами) показниками освітнього рівня батьків.

В інших парах виокремлених нами груп студентів значущих відмінностей в освітньому рівні їхніх батьків не зафіксовано, а, отже, вважати освітній капітал родин, з яких походять представники цих груп, нарядчи можливо.

Аналіз матеріального становища студентів, які належать до різних (з огляду на характеристики навчальних практик) груп, виявив, що найбільш забезпеченими є «несумлінні» студенти (51,3% із них віднесли родини своїх батьків до високозабезпечених та багатих), найбільш бідними – «понаднормовики» (кожний п'ятий із них є вихідцем із злидених та бідних сімей). На нашу думку, це багато в чому пояснює ставлення до навчання та в цілому навчальні практики представників цих груп.

Як засвідчують одержані нами дані, саме серед «несумлінних» студентів більше всього тих, хто постійно або час від часу «підробляє» (майже 50%). Мабуть, цією обставиною можна, в тому числі, пояснити їхнє нерегулярне відвідування занять у виші.

Що стосується «понаднормовиків», то серед них поєднують навчання з роботою більше 41%. А от серед «нездібних», яких також можна віднести до найбільш бідних студентів, «підробляють» лише 30%. Якщо згадати, що абсолютна більшість із них є вихідцями з села, селища міського типу та маленького міста, а отже, не володіє соціальним капіталом, необхідним, у тому числі, для того, щоб знайти місце роботи, відносно низький показник економічної активності представників цієї групи не може дивувати.

Практично такий же відсоток працюючих студентів (31%) і серед представників групи «сумлінних», що не заважає їм більш-менш регулярно відвідувати заняття.

Таким чином, здійснений нами аналіз навчальних практик сучасного українського студентства підтвердив наше припущення про те, що одним із головних бар'єрів на шляху модернізації вищої школи є невмотивованість отримання молоддю вищої освіти. Це детермінується, як підкреслювалось вище, багатьма чинниками об'єктивного та суб'єктивного ґатунку, найвпливовішими з яких є перманентна економічна та політична криза (наслідком якої є, в тому числі, розбалансованість ринку праці) та зміни у ставленні суспільства до освіти та освіченості як до цінностей. Інтеріоризація значною частиною сучасної молоді інструментального (як до засобу) та особливо формального (аби мати диплом про закінчення будь-якого вишу) ставлення до освіти знаходить своє безпосереднє відображення у навчальних практиках українського студентства.

Виокремлені нами за характеристиками цих практик групи студентської молоді, демонструючи до певної міри відмінні дії з опанування знаннями, вміннями та навичками з обраного фаху, тим не менш мають чимало спільних, негативних (з огляду фокусу нашого дослідження) рис, перш за все прагнення до мінімізації інтелектуальних зусиль у процесі навчальної діяльності, тобто хабітуалізовану протягом багатьох десятиліть вітчизняної історії ментальну особливість українського студентства.

Як довів наш аналіз, бар'єром модернізації вітчизняної вищої освіти є не тільки навчальні практики тих студентів, яких ми визначили як «несумлінних», «нездібних» та «нероб», але й частини тих, хто віднесе-

ний нами до групи «сумлінних» (згадаємо, що їхнє регулярне відвідування занять та активність на них значною мірою стимулюється таким чинником, як стипендія), а також до «здібних» та «понаднормовиків», які попри свої природні здібності до навчання, ініціативність та самостійність, прагнення знати більше, ніж це передбачено освітніми програмами, тим не менш не цураються плагіату, зокрема такої хибної практики, як «скачування» з Інтернету готових рефератів, курсових робіт тощо, тобто відрізняються академічною нечесністю.

Звичайно, не тільки навчальні практики українського студентства, точніше, тієї його частини, яка представляє модальний тип сучасного студента, гальмують процес модернізації вітчизняної системи вищої освіти. Серйозним бар'єром на цьому шляху є обскурантизм влади, зокрема суттєве зниження фінансування вищої школи, в тому числі та перш за все вузівської науки; суспільні стереотипи щодо ролі освіти у досягненні людиною життєвого успіху (на жаль, сучасність дає чимало прикладів того, що успіх досягається не завдяки освіченості, а всупереч їй); діяльність вузівських педагогічних колективів, їхні викладацькі, виховні та дослідницькі практики, які далеко не завжди відповідають викликам часу, сприяють впровадженню нових освітніх технологій, інноваціям в освіті тощо. Наші подальші наукові розвідки ми плануємо спрямувати на вивчення саме цих бар'єрів модернізації вищої освіти, зокрема на дослідження місця та ролі професорсько-викладацького складу українських вишів у цьому процесі.

Література

1. Штомпка П. Социология социальных изменений / Петер Штомпка ; перевод с англ. под ред. проф. В. А. Ядова. – М., 1996. – 416 с.
2. Заславская Т. И. Социальный механизм посткоммунистических преобразований в России / Т. И. Заславская // Россия, которую мы обретаем / отв. ред. Т. И. Заславская, З. И. Калугина. – Новосибирск : Наука, 2003. – С. 93 – 109.
3. Заславская Т. И. Посткоммунистические трансформации в свете классических теорий развития / Т. И. Заславская // Россия, которую мы обретаем / отв. ред. Т. И. Заславская, З. И. Калугина. – Новосибирск : Наука, 2003. – С. 15 – 30.
4. Ядов В. А. Россия как трансформирующееся общество: Резюме многолетней дискуссии социологов / В. А. Ядов // Куда идет Россия? Власть, общество, личность. – М. : МШСЭН, 2000. – С. 21 – 29.
5. Заславская Т. И. Пространство посткоммунистических трансформаций / Т. И. Заславская // Россия, которую мы обретаем / отв. ред. Т. И. Заславская,
6. З. И. Калугина. – Новосибирск : Наука, 2003. – С. 30 – 40.
6. Machonin P. Social Transformation and Modernization: To Constructing the Theory of Social Changes in the Postcommunist Countries / Pavel Machonin. – Praha, 1997. – 155 p.
7. Wnuk-Lipinski E. The Radical Transformation of a Social System and Its Contradictions / E. Wnuk-Lipinski // Societal Conflict and Systemic Change. The Case of Poland. 1980-1992 / ed. by Władysław Adamski. – Warsaw : IFiS Publishers, 1993.
8. Головаха Є. І. Суспільство, що трансформується. Досвід соціологічного моніторингу в Україні / Є. І. Головаха. – К. Фонд «Демократичні ініціативи», 1997. – 156 с.
9. Постсоветская динамика украинского общества в европейском контексте: Общая дискуссия // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – №3. – С. 186 – 198.

10. Заславская Т. И. Социетальная трансформация российского общества: деятельностно-структурная концепция. – 2-е изд., исправленное и дополненное / Т. И. Заславская. – М. : Дело, 2003. – 568 с.
11. Epstein S. Economic Development and Social Change in South India / T. Scarlett Epstein. – Bombay : Oxford University Press, 1962. – 353 p.
12. The European Values Study: A Third Wave. Source book of the 1999/2000 European Values Study Surveys / Loek Halman. – Tilburg : EVS, WORC, Tilburg University, 2001. – 389 p.
13. Лэйн Д. Трансформация России и Украины: социальные основы реформ и антиреформ / Д. Лэйн // Мир России. – 2007. – № 2. – С. 3 – 24.
14. Руткевич Н. Трансформация социальной структуры российского общества [Электронный ресурс] / Н. Руткевич. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/405/945/1216/004.RUTKEVICH.pdf>.
15. Вишневикий Ю. Общество и реформы. Модернизация и контрмодернизация: чья возьмет? [Электронный ресурс] / Ю. Вишневикий. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/01/11/1214867075/Vishnevski.pdf>.
16. Кильдюшов О. Модернизация институтов как теоретическая и практическая проблема: адекватность, трансфер, интеграция [Электронный ресурс] / О. Кильдюшов. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/text/16215389.html>.
17. Погосян В. Модернизация как фактор сохранения социального гомеостаза [Электронный ресурс] / В. Погосян. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/11/11/1214795579/pogosyan.pdf>.
18. Трубицын Д. «Модернизация» и «негативная мобилизация» конструкты и сущность [Электронный ресурс] / Д. Трубицын. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/2010/11/19/1214821145/Trubitsin.pdf>.
19. Яницкий О. Модернизация в России и вокруг [Электронный ресурс] / О. Яницкий. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/09/20/1267451155/Yanitsky.pdf>.
20. Соколова Г. Модернизация как технологический и социальный феномен: Беларусь-Россия [Электронный ресурс] / Г. Соколова. – Режим доступа : ecsocman.hse.ru/data/2012/09/11/1265232898/Sokolova.pdf.
21. Васильева Н. Модернизация как поиск новой идентичности России: арктическая модель [Электронный ресурс] / Н. Васильева. – Режим доступа : <http://ecsocman.hse.ru/data/2011/09/08/1267443159/3.pdf>.
22. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода: монография / Л. Г. Сокурянская. – Х. : ХНУ имени В.Н.Каразина, 2006. – 576 с.
23. Козловский В. В. Запаздывающая модернизация: ее основные черты и социальные следствия / В. В. Козловский, Н. Ф. Наумова // Влияние переходных социокультурных структур на социальные качества человека / отв. ред. Н. Ф. Наумова. – М. : ИС АН СССР, 1991. – 287 с.
24. Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование обществ. Сравнительное изучение цивилизаций / Шмуэль Ной Эйзенштадт; пер. с англ. А. В. Гордона; под ред. Б. С. Ерасова. – М. : Аспект-Пресс, 1999. – 416 с.
25. Волков В. В. Теория практик / В. В. Волков, О. В. Хархордин. – СПб. : Издательство Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2008. – 298 с.
26. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості : quo vadis : монографія / Світлана Щудло. – Харків – Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.
27. Злобіна О. Г. Студентство як суб'єкт продукування корупційних практик / Злобіна Олена Геннадіївна, Бекешкіна Ірина Еріковна // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Х., 2011. – Вип. 17. – С. 431–438.
28. Арбеніна В. Л. Професійно-статусні домагання сучасного студентства та їхні суб'єктивні чинники / Арбеніна Віра Леонідівна, Профатілова Людмила Геннадіївна // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи».– 2009. – №844. – Вип. 23. – С. 251 – 259.