
*Я.О. Фаріна,
старший викладач Донецького інституту соціальної освіти*

СУБ'ЄКТИВНІ ЧИННИКИ ПЕРЕХОДУ ОБ'ЄКТУ ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ В СУБ'ЄКТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Від рівня освіти безпосередньо залежить якість трудових ресурсів, а отже, і стан економіки в цілому. Саме тому в підвищенні якості вищої освіти зацікавлені студенти як споживачі освітніх послуг, і держава як замовник соціального продукту – фахівця, що відповідає потребам соціальної практики. З цього виходить, що навчання не може бути метою освіти, а є його необхідною умовою. Таким чином, виникає суперечність між традиційно існуючою парадигмою “навчання” і метою вищої освіти.

У нормативних документах, методичній літературі та підручниках з педагогіки вищої школи зазвичай йдеться про двох суб'єктів навчального процесу: студента та викладача. Проте, педагогічна дія в системі вищої освіти в межах традиційної парадигми “навчання” роль суб'єкта процесу відводить викладачу, а об'єкта – студенту. Традиційні спроби активізувати об'єкт педагогічної дії не змінює сутність підходу до нього: об'єкт дії, студент, лишається, по суті, пасивним і керованим учасником процесу. Саме в цьому ми вбачаємо проблемну ситуацію, в якій опинилася система вищої освіти в Україні. Про наявність названої проблеми свідчать чинники:

– по-перше, викладачу частіше приписується роль носія і джерела знань. Це зумовлено традиційною лекційно-семінарською структурою учбового процесу і методикою інформаційно-репродуктивного навчання;

– по-друге, викладання у ВНЗ переважно базується на активізації тільки окремих психічних процесів (увага, пам'ять), чого не достатньо для того, щоб дати студенту можливість стати суб'єктом пізнавального процесу;

– по-третє, викладач і студент традиційно перебувають “з різних боків барикади”, тобто вони не є співробітниками процесу. До того ж студент постає в ролі пасивного споживача, який не готовий докладати зусилля і виявляти пізнавальну активність;

– по-четверте, мотивацією навчання, як і раніше, лишається здобуття зовнішніх атрибутів вищої освіти – диплома, соціального статусу, можливих перспектив, пов'язаних із престижністю обраної професії, а не освіченість і формування фахівця, здатного до творчої самореалізації та навчання впродовж всього життя.

Усе назване робить студента пасивним, а сам процес освіти у вищій школі – недостатньо ефективним. Отже, виникає потреба в пошуку дієвих підходів перетворення об'єкта педагогічної дії на суб'єкт освітнього процесу. Сподіваємося, що наше дослідження допоможе переглянути і змінити систему координат у відносинах між викладачем і студентом і, таким чином, зробити обох активними і зацікавленими суб'єктами процесу навчання у вищій школі.

Спробуємо розглянути проблему крізь призму соціологічного аналізу. Таким чином, метою нашого дослідження є визначення суб'єктивних умов переходу об'єкту педагогічного впливу в системі вищої освіти в суб'єкт освітнього процесу. Під час роботи над темою застосовувалися методи проведення соціологічного дослідження, збирання й оброблення статистичної інформації, контент-аналізу.

Аналіз наукової літератури дав можливість зрозуміти сутність поняття “суб'єкт”, яке потрапляє у сферу наукових інтересів психологів, педагогів, соціологів. Першість у розробленні цього питання належить психологам, адже одним із перших ввів поняття “суб'єкт”, розробив і розкрив суть суб'єктно-діяльнісного підходу до особистості С.Л. Рубінштейн [11].

А.В. Брушлінський вирізняв кілька взаємозв'язаних аспектів, що враховують підхід до людини як до суб'єкта діяльності, розкриття суб'єкта як основи різноманітних форм психічної активності, а також як учасника, ініціатора, організатора міжособистісних відносин з іншими людьми і джерела, компоненту і перетворювача соціальних відносин [5].

К.А. Альбуханова сформулювала методологічний принцип суб'єкта [4]. Різні наукові психологічні школи мають багатий досвід дослідження суб'єкта (Б.Г. Ананьєв, Г.В. Олпорт, Н.М'ясищев, А.Н. Леонтьєв). Крім виявлення, опису і вивчення характерних ознак суб'єкта психологи займаються дослідженням проблеми його формування і розвитку (К.А. Альбуханова, Л.І. Анциферова, В.Т. Кудрявцев, В.І. Слободчиков, Д.І. Фельдштейн, Г.А. Цукерман та ін.).

Безперечно, педагогіка як наука, що безпосередньо займається проблемою цілеспрямованого формування і розвитку особистості, також приділила увагу проблемі суб'єкта. Я.А. Каменський вирізняв принцип свідомості й активності в навчанні як один з найбільш важливих, а К.Д. Ушинський підкреслював важливість формування особистості в процесі діяльності.

Згідно з Л.С. Виготським, у демократичній освіті головною фігурою є сама дитина як суб'єкт власної діяльності; особиста активність учня, на його думку, повинна бути в основі освіти (“знання, не проведене через особистий досвід, зовсім не є знання” [6, 83]).

У межах експериментальної педагогіки 20-х років минулого століття ідею формування суб'єктності учня розробляли педагоги А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський та ін., пізніше – їх послідовники, а також вчені Л.В. Занков, Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, М.Н. Скаткін та ін. Були створені педагогічні технології (розвиваючі, особистісно-орієнтовані тощо), актуальні на всіх ступенях сучасної школи. Так, дослідження В.Ю. Гаврилук, присвячене питанню суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин між вихованцями і педагогічними працівниками позашкільних навчальних закладів як педагогічній умові їхнього творчого розвитку, дало можливість розкрити психолого-педагогічні особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії та теоретичні аспекти формування творчої активності вихованців у названих умовах [9]. І.М. Авдєєва та І.М. Мельникова, розглядаючи інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи, також розглядають студентів як суб'єктів процесу здобуття вищої освіти [3].

Історики і соціологи частіше схильні розглядати особистість як суб'єкт історії та міжособистісної взаємодії. У межах нашого дослідження опиняються погляди вчених, що займаються питаннями соціології освіти.

Проблему суб'єкта у вищій школі так чи інакше розглядали в своїх працях зарубіжні дослідники: А.Турен, Е.Гідденс, М.Арчер, К.Ясперс, П.Штомпка, а також вчені з країн ближнього зарубіжжя – В.Ядов, О.Соґомонов, Т.Заславська, Р.Ривкіна, В.Нечаєв, О.Беляєв, В.Сенашенко та ін. Так, К. Ясперс свого часу стверджував, що “студент, який вчиться тільки для того, щоб скласти іспити і досягти положення у суспільстві, тобто який не отримує справжніх знань, а визубрює необхідний матеріал, – такий студент до університету ніякого відношення не має” [13].

Не менш пильну увагу викликає проблема і в сучасних соціологів. Ю.І. Гіллер досліджував соціологію самостійної особистості, роблячи акцент на розгляді феномену самостійності окремої людини як особливого типу її поведінки та особливого характеру взаємодії зі світом, а також на змістовній структурі компонентів процесу становлення і розвитку самостійності особистості [10]. С.А. Щудло довів, що поведінка суб'єкта в процесі соціальної адаптації є компонентом соціального механізму, від ефективності якого залежить успішність соціальної адаптації в цілому. Л.Г. Сокурянська визначила головні чинники формування соціальної суб'єктності студентства і, проаналізувавши ціннісні диференціації студентів різних поколінь, розробила на основі ціннісно-

суб'єктного підходу концепцію факторної зумовленості формування соціальної суб'єктності і теорію ціннісного поля особистості [12].

Наявність чи відсутність суб'єктності студентів стає чинником, що зумовлює успішність-неуспішність навчальної кар'єри студентів, а також їх подальшої професійної кар'єри. Кар'єра як результат і процес активної поведінки, що сприяє конкурентоспроможності випускників ВНЗ на ринку праці, є предметом дослідження Н.В. Шевченко, а умови її успішного формування вивчала К.С. Алексєнцева-Тімченко. І.В. Грабовець запропонувала типологізацію молодих фахівців залежно від ступеня їх активності в процесі професійної самореалізації.

Також проводилися соціологічні дослідження з профорієнтації та професійної консультації, з психології становлення фахівця, в результаті яких було встановлено, що саме відношення до особистості як до суб'єкта є гарантією якісної професійної освіти (Л.Г. Дика, Є.А. Клімов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадріков та ін.).

Таким чином, можна зробити висновок, що суб'єкт – це досить узагальнене поняття, яке інтегровано поєднує в собі різні рівні вияву активності, ініціативності, творчості на основі усвідомленого і мотивованого відношення до навколишнього світу, діяльності та інших людей.

Бути суб'єктом процесу навчання у ВНЗ студент може, лише перебуваючи в суб'єктно-суб'єктній системі координат. Враховуючи багатоплановість результатів, здобутих у дослідженні проблеми суб'єктно-суб'єктних відносин у системі вищої освіти, ми дійшли висновку, згідно з яким умови переходу об'єкту педагогічної дії в суб'єкт освітнього процесу лишаються маловивченими. Ми виявили суб'єктивні чинники, що впливають на ефективність такого переходу, а власне і є його умовами. До суб'єктивних чинників зараховуємо суб'єктний потенціал студента. Саме його реалізація створює найбільш сприятливі умови для досягнення мети вищої освіти, підвищення її якості. До суб'єктивних чинників належать:

- по-перше, мотивація, яка має відповідати очікуванням суспільства, бути адекватною соціальному замовленню;

- по-друге, розвинуте критичне мислення, що забезпечить свідому активність студента та його об'єктивну самооцінку в процесі оволодіння професією;

- по-третє, готовність і здатність до самонавчання, без чого втрачаються переваги; це надає наявність необхідної мотивації та критичного мислення.

Обґрунтуємо нашу позицію.

Трансформації сучасного суспільства, в якому на зміну владі, яка заснована на силі та багатстві, має прийти влада, що ґрунтується на знанні (О.Тоффлер, В.Астахова), спричиняють зсув освітньої парадигми від “навчання” до “учіння”. К.Роджерс вирізняв поняття “навчання” й “учіння”. Останнє передбачає обов'язкову реалізацію суб'єктного потенціалу студентів.

Найбільший внесок у розв'язання проблеми зробили американські вчені Роберт Б. Бар і Джон Таг, які вивчали проблему зміни парадигм в американській вищій освіті. Їх критичний порівняльний аналіз двох освітніх парадигм – “навчання” й “учіння” дає можливість по-іншому поглянути на процес навчання у вищій школі, його методичку, ролі викладача і студента, мотивацію останнього [1, 13–25].

Питання мотивації особистості, чинників, що на неї впливають, її динаміки і різноманітності досліджувало чимало соціологів і соціальних психологів, зокрема М.Вебер, Е.Дюркгейм, Дж.Келлі, А.Маслоу, Г.Олпорт, К.Роджерс та ін. Дослідженню різних аспектів мотивації випускників середніх шкіл і студентства присвячені праці таких відомих українських, російських і прибалтійських соціологів, як В.Л. Арбеніна, В.С. Бакіров, Є.І. Головаха, А.Г. Здравомислова, Н.О. Победа, М.М. Руткевич, Є.А. Подольська, Л.Г. Сокурянська, О.О. Якуба та ін.

За результатами соціологічного дослідження, проведеного у травні 2006 р. Аналітичною службою Миколи Гаврилова в Донецькому регіоні [7], мотивацією

навчання для більшості студентів є здобуття зовнішніх атрибутів вищої освіти. Насамперед, студентів цікавить диплом, завдяки якому відкриваються перспективи зміни соціального статусу, з'являються нові джерела матеріального статку. Сама по собі освіченість мотивацією як такою майже не сприймається.

Результати нашого дослідження, яке було проведено у грудні 2007 р. з метою виявлення суб'єктного потенціалу студентів [8, 348–355], підтверджують, що в більшості випадків мотивація абітурієнтів і студентів не відповідає бажаному рівню. Абсолютно переважна кількість студентів і 43% абітурієнтів виявили себе як пасивні користувачі освітніх послуг. Метою здобуття вищої освіти для них є атрибути вищої освіти, її формальні ознаки та можливі перспективи; викладача сприймають як засіб досягнення мети і не прагнуть бути суб'єктами освітнього процесу. Те, що майже половина абітурієнтів була орієнтована на вищу освіту як на засіб для розв'язання проблем кар'єри, успіху тощо, а серед студентів таких лише п'ята частина дає нам змогу висунути гіпотезу, за якою ця мотивація під час вступу до ВНЗ є однією з найслабших. Адже людина, що орієнтована на більш віддалені цілі, може знайти легші шляхи для їх досягнення.

На сучасному етапі розвитку вищої школи в Україні набуває особливого значення становлення студента як самостійно та критично мислячого суб'єкта процесу навчання. І одним з найголовніших завдань вищої школи в такому разі стає створення відповідного навчального середовища, яке сприяло б розвитку критичного мислення студентів.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники, виходячи із світових тенденцій, розглядають вищу освіту як процес перетворення засвоєного під час навчання досвіду на особистісно-соціально значущі психічні властивості людини. У Законі України “Про вищу освіту” (ст. 1) відзначається: “Якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства”. Однією з таких якостей є самостійність і критичність мислення (ст. 17).

Дослідницька група Організації Європейського співробітництва виявила, що, на думку опитаних батьків, викладачів, потенційних працедавців європейських країн (Великобританія, Бельгія, Ірландія та ін.), однією з бажаних якостей особистості для випускників ВНЗ є критичне мислення.

Аналіз зарубіжних, а також вітчизняних досліджень засвідчив, що не існує єдиного визначення даного виду мислення. Критичне мислення представляється складним, багатовимірним і багаторівневим явищем. У літературі є різні тлумачення цього терміну, і не всі вони перебувають у згоді один з одним. Так, В.Болотов, Б.Бейер, Р.Джонсон, Дж.Д'юї, Р.Енніс, М.Ліпман, Р.Пол, К.Поппер, П.Сорокін, Д.Спіро та ін. у своїх визначеннях підкреслюють або перший, або другий аспект цього різновиду мислення. Актуальним є погляд дослідників Д.Кларка й А.Бідла, які визначають це поняття як процес, за допомогою якого розум переробляє інформацію з метою зрозуміти сталі ідеї, створити нові ідеї або розв'язати проблеми [2, 4–11]. Визначення, яке належить І.А. Мороченковій, дає можливість досить комплексно підійти до проблеми критичного мислення, яке представляється як якість особистості, що виявляється у здатності суб'єкта адекватно розуміти думку іншого, вирізняти головну ідею у змісті, усвідомлювати і зіставляти безліч точок зору, висувати тезу й аргументувати її. У понятті “критичне мислення” як у цілості представлені мотиваційно-ціннісний, інтелектуальний, діяльнісний компоненти. Критичне мислення забезпечує процеси самопізнання, самоосвіти, самореалізації особистості.

Дж.Стіл, К.Мередіт, Ч.Темпл і Д.Клусгер вирізняли п'ять основних характеристик критичного мислення. Для студентів вищий рівень сформованості критичного мислення означає наявність інтеграційних розумових компетенцій на

основі синтезу логічного, проблемного, критичного мислення й уміння використовувати ці компетенції в практичній, професійній і соціальній діяльності.

Для того, щоб студент був суб'єктом пізнавального процесу, а не “вільним слухачем” чи пасивним користувачем, слід донести до його свідомості, що для нього взагалі не повинно існувати поняття “неактивна діяльність”. Справа в тому, що навіть сприймаючи лекційний матеріал, студент повинен весь час займатися активною розумовою працею: уважно слухати, вирізняти головне і вторинне, зіставляти почуте з тим, що вже є в тезаурусі, робити висновки та нотатки щодо того, чи була новою інформація, чи збігаються раніше здобуті знання з новими, чи є між ними суперечності, розбіжності, питання, чи взагалі він розуміє, про що йдеться, наскільки важливим є почуте, вміти класифікувати й упорядковувати інформацію та вміщувати нові знання у систему раніше засвоєних.

Те, що студенти, відповідаючи на питання нашої анкети в переважній більшості продемонстрували небажання ставати ініціативнішими, брати на себе відповідальність за результат процесу навчання, а іноді взагалі не могли дати відповідь, дає можливість зробити висновок про недостатній рівень розвитку критичного мислення. Це стає перешкодою для здобуття якісної освіти, крім того пояснює, чому при впровадженні кредитно-модульної системи навчання студенти переносять акцент з освіченості як мети навчання на звичайне накопичення балів.

Готовність і здатність студентів до самонавчання виявляються у тому, наскільки студент здатен реалізувати свої можливості, здібності, щоб досягти певних результатів, тобто наскільки часто у ситуації вибору студент обирає пізнавальну та професійну активність.

За традиційною сьогодні в Україні парадигмою навчання, вищий навчальний заклад бере на себе зобов'язання забезпечити студентів якісними знаннями та всім, що для цього необхідне. Функціями викладача є максимальне забезпечення студентів обсягом інформації, потрібним для підготовки до заходів контролю. І навіть у цьому разі студент не завжди бере на себе відповідальність за якість власних знань, звинувачуючи викладача в разі невдачі у тому, що останній “погано підніс знання, не зміг зацікавити”. Студент – доросла людина, що оволодіває професією, – дозволяє собі бути залежним від “цікаво-нецікаво”, відводячи викладачеві принизливу роль “офіціанта від сфери освітніх послуг”. Студент у такій системі координат частіше постає в ролі виконавця, пасивного споживача.

За сучасними тенденціями розвитку суспільства підвищується значення переведення студентів від навчання на рівень самонавчання, самоосвіти протягом усього життя. Справді, у ситуації, коли держава майже не бере на себе проблему працевлаштування випускників, коли змінюються потреби суспільства, а, відповідно, і соціальне замовлення, коли виникають нові сфери професійної діяльності та стають неактуальними деякі професії з тих, що існували, не поповнювати свої знання, не підвищувати кваліфікацію, бути не готовим при потребі змінити фах, програмувати себе на єдиний можливий професійний шлях – означає приректи себе на неуспіх, стати неконкурентноспроможним.

Досліджуючи ступінь готовності і здатності студентів до самонавчання ми дійшли висновку, що здебільшого студенти не готові виявляти активність і самостійність у процесі навчання [8]. Вносячи пропозиції щодо змін у діяльність викладачів, лише п'ята частка респондентів зголосилися на зміни у власній діяльності на лекційних та індивідуальних заняттях, під час самостійної роботи. Майже половина опитаних згодні бути більш активними лише під час практичних занять, що пояснюється прагматизмом молодого покоління. Зміни, які приніс із собою Болонський процес, викликають більшість нарікань саме через збільшення частки самостійної роботи.

З метою виявлення суб'єктного потенціалу студентів ми провели анкетування [8, 348–355]. Проаналізувавши отримані результати, враховуючи названі вище

суб'єктивні чинники переходу об'єкта педагогічного впливу у вищій школі в суб'єкт освітнього процесу, можемо зробити висновок, що на лекціях менше десятої частини опитаних студентів виявляють себе на рівні суб'єкта, на практичних заняттях суб'єктами освітнього процесу проявила себе майже половина респондентів, на індивідуальних заняттях – трохи більше 20%, а під час самостійної підготовки кількість потенційних суб'єктів дорівнювала 23% респондентів.

Таким чином, відзначимо, що виявлені нами суб'єктивні чинники переходу об'єкту педагогічного впливу у вищій школі в суб'єкт освітнього процесу справді мають вагоме значення в процесі поліпшення якості вищої освіти. Отримані результати дослідження вказують на недостатній рівень сформованості у студентів критичного мислення, наявність у них слабкої та невідповідної соціальному замовленню мотивації для здобуття вищої освіти, а також недостатні готовність і здатність студентів до самонавчання.

Подолати пасивність об'єкту педагогічної дії у вищій школі можна, на нашу думку, лише змінивши систему координат із “суб'єктно-об'єктних” на “суб'єктно-суб'єктні”. Означені явища відіграють важливу роль у процесі цього переходу, стають перешкодами для реалізації суб'єктного потенціалу студентів. Це підкреслює важливість і необхідність активних дій щодо розв'язання проблеми. Шляхом виходу із ситуації, що склалася, буде вивчення та реалізація можливостей ще одного суб'єкту навчального процесу – викладача. Саме індивідуалізований підхід до навчання має змінити безособове ставлення до студента; реалізація прагматичного аспекту процесу навчання має створити умови для того, щоб соціальна практика стала рушійною силою пізнання, а медіативний потенціал викладання повинен змінити погляд на роль викладача у вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Robert B. Barr, John Tagg.* From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education // *Change*. – 1995. – November/December.
2. *Ruminski H.J., Hanks W.E.* Critical Thinking Lacks Definition and Uniform Evaluation Criteria // *Journalism and Mass Communication Education*. – 1995. – № 50/34.
3. *Авдєєва І.М., Мельникова І.М.* Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академгрупи. – К., 2007.
4. *Альбуханова К.А.* О субъекте психической деятельности. – М., 1973.
5. *Брушлинский А.В.* Субъект: мышление, учение, воображение. – М., Воронеж, 1996.
6. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М., 1991.
7. Выпускники делают выбор // <http://asng.org.ua/arc.htmlarc063.pdf>
8. *Гаврилов М.І., Фаріна Я.О.* Потенціал студентів як суб'єктів освітнього процесу у вищій школі // *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління: Збірник наукових праць ДонДУУ*. – Донецьк, 2008. – Т. IX. Вип. 4(94).
9. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як педагогічна умова формування творчої активності вихованців позашкільних навчальних закладів // *Народна освіта*. – 2008. – № 1(4).
10. *Гиллер Ю.И.* Социология самостоятельной личности. – М., 2006.
11. *Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // *Избранные философско-психологические труды*. – М., 1997.
12. *Сокурская Л.Г.* Ценностная детерминация становления социальной субъектности в условиях социокультурной трансформации. Автореф... дис. д-ра социол. наук. – Харьков, 2007.
13. *Ясперс К.* Философская автобиография // *Западная философия. Итоги тысячелетия*. – Екатеринбург, Бишкек, 1997.