

УДК 37.034

DOI 10.31652/2415-7872-2022-71-29-36

ОЛЕНА СТОЛЯРЕНКО

orcid.org/0000-0002-1899-8089

olena-best@ukr.net

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОКСАНА СТОЛЯРЕНКО

orcid.org/0000-0001-7080-0626

oksanny-81@ukr.net

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов Вінницького національного технічного університету
вул. Хмельницьке шосе, 95, м. Вінниця

ОЛЬГА МОСКОВЧУК

orcid.org/0000-0003-4568-1607

moscovchuk_olia@ukr.net

доктор філософії, асистент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

У статті висвітлено принципи студентоцентрованого навчання в умовах особистісно орієнтованого підходу. Університетська освіта потребує реформування і має відповідати на виклики нашого часу. Проаналізовано сучасні тенденції гуманізації, глобалізації, інформатизації, які спонукають до змін освітнього процесу, підготовки майбутніх учителів нової генерації, основу яких складають гуманістичні, морально-етичні цінності, що визначають сутність професійної підготовки. Визначено суб'єкт-суб'єктну міжособистісну взаємодію, колективне співробітництво, довіру, особистісну зорієнтованість, здатність бачити й розуміти співрозмовника, виключення домінування, визнання права іншої людини на власну думку в освітній діяльності – основні характеристики студентоцентрованого навчання.

Ключові слова: студентоцентроване навчання, особистісно орієнтований підхід, гуманізація освіти, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, емпіричне дослідження, інтерв'ю, інноваційні педагогічні стратегії, рефлексія.

OLENA STOLIARENKO

Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions at Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University
Ostrozko Str., 32, Vinnytsia

OKSANA STOLIARENKO

Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Vinnytsia National Technical University
Khmelnyske Shosse Str., 95, Vinnytsia

OLGA MOSKOVCHUK

Doctor of Philosophy, Assistant of the Department of the Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozko Str., 32, Vinnytsia

THE STUDENT-CENTERED LEARNING IN TERMS OF A PERSONALITY-CENTERED APPROACH

The present paper covers the student-centered educational approach principles and presents an empirical study held for student teachers at Vinnytsia State Pedagogic University, aiming to promote teaching and learning processes based on a student-centered approach. The article suggests the main principles of student-centered educational approaches which imply the fact of students and teachers relationship being grounded in mutual respect and reflexion about teaching and learning process. University teachers focus on students' learning and seek for active and deep learning, and, therefore, students' responsibility, accountability and autonomy. Student-centered approaches stimulate study, thinking and practice abilities because instead of being passive in the classroom, imitating teachers' explanations and demonstrations, they are active in the learning process, developing independent thinking and self-regulated study. Self-and co-regulation skills are really important for students to be able to manage their time and effort focused on studies, thus increasing involvement. Universities should promote learning environments where students are active in their learning processes, producing their own knowledge instead of just repeating what teachers say. The findings of this study identify that the student-centered approach to teaching encourages students' engagement in teaching-learning activities focusing on individual interaction to achieve common objectives. However, inadequate resources, lack of expertise on the part of teachers were the challenges to the teaching learning activities.

A student-centered educational process study was set up as a pedagogical research. The classes were initially planned based on interviews with teachers and students from the regular previous term and on open-answers questionnaires filled in by the students. At the end of the action research a new open-answer questionnaire was filled in by the students. The investigation showed and proved positive changes on students' postures, engagement and learning. The findings indicated that student-centered practices were an interesting pedagogical approach for future teachers. Besides going further with the pedagogical research it is perceived the need to make similar studies at different Ukrainian Higher Educational establishments.

Key words: student-centered learning, personality-centered approach, humanization of education, subject-subject interaction, empirical study, interview, innovative pedagogical strategies, reflection.

Виклики нашого часу спонукають до змін в напрямку гуманізації освітнього процесу, виховання педагога нової генерації, тому ми звертаємося до гуманістичних, морально-етичних цінностей, що покладені в основу формування напрямів, мети та сутності професійної підготовки майбутнього вчителя, організації навчання. Ці питання викликають жвавий інтерес науковців і потребують подальших розвідок.

Науковці визначають особистісне значення гуманістичних цінностей педагогічної професії (І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн), їхню культурну (В. Гриньова, Е. Савченко) і соціальну (П. Златін, Т. Бутківська) сутність. Вони не тільки задовольняють особистісний розвиток і поширення людяності в соціумі, а й забезпечують моральний прогрес суспільства [4]. Саме вони лежать в основі студентоцентрованого навчання в умовах особистісно орієнтованого підходу.

Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI століття), Національною стратегією розвитку освіти в Україні, Законами України про освіту, Національною доктриною розвитку освіти, Концепціями національного, громадянського виховання і позашкільної освіти, дослідженнях НАПН України (І. Бех, С. Гончаренко, В. Кремень, О. Сухомлинська) визначено, що центром освітньої діяльності є вихованець, а метою – виховання й нарощення творчого потенціалу, соціальної активності гуманістично спрямованої особистості, формування системи її ціннісних орієнтацій, що базуються на визнанні пріоритету, вільного розвитку особистості, непересічної цінності людини.

Для вітчизняної психолого-педагогічної науки характерним є пошук, обґрунтування й упровадження нових гуманістичних засад освітнього простору в Україні, де формування ціннісного ставлення до людини займе чільне місце в розв'язанні проблем духовного, інтелектуального й фізичного розвитку особистості, забезпеченні ефективних умов її соціалізації та підготовки до самостійного життя (І. Бех, О. Безкоровайна, А. Бойко, В. Ворожбит, Н. Гонтаровська, С. Гончаренко, О. Грива, І. Зязюн, Т. Дем'янюк, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, П. Мельник, Н. Ківенко, Ю. Чорноморець, Л. Канішевська, О. Кoberник, Л. Онищук, С. Сисоєва, Л. Хоружа).

Вагомі дослідження у сфері духовно-моральних цінностей та ціннісних орієнтацій молоді представлені в працях І. Беґа, Т. Бутківської, О. Вишневецького, О. Завгородньої, П. Іґнатенка, Л. Крицької. Ми ж розглядаємо категорію «цінності» як наукову проблему у філософському, соціально-психологічному, педагогічному вимірах. В умовах оновлення духовної культури переглядаються традиційні, звичні у вітчизняній педагогіці форми, методи і сам зміст морального виховання молоді. Про це свідчать дослідження сучасних науковців і практиків з проблем формування духовно-моральних цінностей особистості, розвитку її духовності (О. Безверна-Хомерікі, А. Бойко, Б. Братусь, О. Вишневецький, П. Кононенко, В. Лях, Ж. Омельченко, В. Скиба, Ф. Стефанюк, А. Сущенко, С. Тищенко).

Метою статті є вивчення проблеми й доведення ефективності студентоцентрованого навчання, застосування особистісно орієнтованого підходу, адекватних інноваційних форм і методів освітнього процесу в підготовці майбутніх учителів.

Важливим у студентоцентрованому навчанні є забезпечення особистісно зорієнтованої суб'єкт-суб'єктної міжособистісної взаємодії, колективного співробітництва та довіри в процесі залучення до освітньої діяльності. Характер відносин, які складаються між учасниками педагогічного процесу, ставлення суб'єктів міжособистісних взаємин один до одного активно впливають на процес особистісного становлення кожного із них. На нашу думку, навчання студентів має відбуватися на підставі суб'єкт-суб'єктного принципу взаємодії. Спілкування – це процес взаємодії. Суб'єкт-суб'єктний її характер полягає у взаємній гуманістичній установці, активності, узаємопроникненні в світ почуттів і переживань іншого учасника педагогічного процесу. Такій взаємодії притаманні: особистісна зорієнтованість (здатність бачити й розуміти співрозмовника), рівність психологічних позицій суб'єктів: виключення домінування, визнання права іншої людини на власну думку, готовність прийняти її погляди. Довіра є психологічним фоном взаємодії, що передбачає авансування можливостей кожного, моделює реальну ситуацію успіху в діяльності, й приносить максимальне задоволення суб'єктові, стає для нього фактором особистісного зростання. Завдяки суб'єкт-суб'єктній узаємодії спілкування набуває особистісно зорієнтованого характеру. Воно передбачає виконання педагогом нормативно заданих функцій з виявом особистого прихильного

ставлення їй турботи про вихованця. Важливу роль відіграє створення відповідного, сприятливого для розвитку, середовища, ознаками якого є гуманізація педагогічного процесу, в умовах якої студент не втрачає власної індивідуальності. Важливим є взаємодопомога й взаємоповага суб'єктів спілкування. Головне завдання полягає в створенні таких умов, які б сприяли визначенню особистості молодого людини відносно інших, освітньої діяльності, ціннісної позиції – як суб'єкта, автора, ініціатора власного життя. До таких умов належить визнання безумовної цінності внутрішнього світу вихованця, пріоритетність потреб, цілей і цінностей його розвитку. У ситуації співпраці долається індивідуалізм і формуються партнерські відносини. У колективі спільна діяльність спрямована на досягнення соціально-значущих цілей; у ньому панує рівноправність і взаємна допомога. Потрібно дотримуватись таких принципів, як розуміння і повага до особистої гідності кожного, толерантне сприйняття чужих думок, переконань, цінностей, способу життя; усвідомлення міцного взаємозв'язку між усіма членами колективу; здатність до взаємодії й спілкування; усвідомлення не лише прав, але й обов'язків, що покладені на кожну людину стосовно інших. Зокрема, ці принципи (суб'єкт-суб'єктні зв'язки) знаходять своє відображення в педагогіці співробітництва і партнерства [3].

Подаємо фрагмент емпіричного дослідження, головним завданням якого було сприяння процесу навчання на основі студентоорієнтованого підходу. У контрольній групі заняття проводилися за традиційною методикою, а в експериментальній використовувались інноваційні, спеціально розроблені методи з переважанням гуманістичних пріоритетів, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У процесі дослідження, у результаті опитування було виявлено, що майбутні вчителі загалом розуміють сутність педагогічної майстерності, її гуманістичні пріоритети, але потребують набуття нового досвіду. Вони зауважують, що педагоги не звертають достатньої уваги на пошук технологій заохочення студентів до вивчення предметів завдяки використанню стратегій викладання, які полегшують навчання. Викладачі відзначають, що студенти також скаржаться на деколи неактуальні форми роботи, низьку гнучкість навчальних програм, неадекватні часу педагогічні підходи та відсутність зв'язку між теорією та практикою. Самооцінка багатьох студентів характеризується незадоволенням власними досягненнями. Більшість із них вважає своє навчання поверховим. Вони усвідомлюють необхідність бути більш активними, здобуваючи знання.

Характерним є розуміння того, що увага університетської спільноти спрямована на розвиток творчого мислення, педагогічних здібностей. Існують досить вагомі дослідження, спрямовані на їх удосконалення (І. Бех, А. Бікслі, П. Блумберг, С. Гончаренко, Н. Ентвістл, І. Зязюн, М. Ліпман, О. Кононко, Ф. Макдональд, Дж. Рейнольдс, К. Роджерс).

Упродовж недавнього часового проміжку в університетах розробляють та впроваджують інноваційні підходи та методики навчання, освітні курси з підходами, орієнтованими на студента. У дослідженнях концепцій викладання виділяємо два підходи: змістовий, зосереджений на персоні вчителя і другий – на навчанні, орієнтованому на студента. Перший пов'язаний з традиційним викладанням і роллю вчителя щодо передачі знань. Другий – орієнтований на студента; його навчання, автономію та відповідальність щодо активного та глибокого засвоєння знань. У цьому випадку стосунки між учнями та вчителями ґрунтуються на взаємній повазі та рефлексії.

Використання студентоорієнтованих (студентоцентризованих, особистісно орієнтованих) підходів у виборі ефективних методів навчання знаходяться в полі зору науковців і практиків. Ми робимо акцент на зацікавленості, мотивації, поглибленому навчанні та самостійності студента. Думка про те, що він буде краще навчатися, коли зацікавиться проблемою, є досить поширеною. Якщо вчитель прагне сформувати позитивну мотивацію до навчання, він має переглянути сувору дисциплінарну структуру змісту, і планувати заняття, виходячи з інтересів учня. У такому випадку не студент повинен цікавитися темою, а вчителю потрібно її розкрити в цікавий для учня спосіб. Важливо зазначити, що підхід, орієнтований на студента, не обов'язково сприятиме глибокому і якісному навчанню. Н. Ентвістл визначає глибинні підходи до навчання як процеси, які «можуть призвести до тісних інтегрованих форм розуміння та до їх усвідомлення як об'єкта знання» [5, с. 30]. Автор стверджує, що предмети можуть заохочувати поглиблене вивчення, забезпечуючи їх розуміння. Учитель повинен використовувати живі та зрозумілі пояснення й адекватну мову. Крім того, важливо демонструвати способи мислення та практики, давати можливість вибору завдань, працювати з реальними проблемами та бути наготові, щоб помічати та виправляти можливі труднощі, які можуть виникнути.

Низка науковців (Ф. Макдональд, Дж. Рейнольдс, Е. Бікслі, Р. Спронкен-Сміт) до принципів заохочення до поглибленого навчання відносять: 1) узгодження результатів вивчення курсу з викладеним матеріалом та моделлю оцінювання; 2) трансформаційний досвід навчання, як можливість розвивати практичні навички; 3) спільне обговорення теоретичного й практичного матеріалу; 4) оцінювання, що спонукає до глибшого засвоєння знань; 5) застосування диференційованого підходу (врахування навантаження й рівня знань студентів) та 6) регулярне проведення навчальних практикумів.

Загальна критика університетської освіти полягає в тому, що багато випускників відчують труднощі у вирішенні складних проблем педагогічного процесу, недостатність академічних знань і практичних навичок. На думку І. Беґа, цю ситуацію важко вирішити традиційними методами. Автор стверджує, що підходи, орієнтовані на студента (студентоцентрировані, особистісно орієнтовані) стимулюють розвиток здібностей до навчання та практики, активізують мислення [2]. Навички саморегулювання та співрегулювання вкрай важливі для студентів, вони допомагають керувати своїм часом і зусиллями. Дії, які можуть допомогти розвитку навичок саморегуляції, включають спільне навчання та самооцінку, оцінку ровесниками [1]. Щодо оцінювання, то в педагогічному досвіді О. Столяренко наводять приклади, що групові заходи сприяли зростанню активності студентів у дискусіях про реальні життєві ситуації завдяки тому, що за їхню участь були виставлені оцінки. Студенти відчували стимул, коли ділилися своїми думками. Вони не хвилювалися, правильні їхні позиції чи ні. Це була спроба попрактикуватися в обговоренні [3]. Такі форми роботи активізують процеси навчання.

Концепції навчання Піаже та гнучкий підхід до викладання показали, що особистісно орієнтований, а отже, студентоцентризований підхід, є зміною парадигми від зосередженої на вчителя до висування в центр педагогічного процесу того, хто навчається, прагнення допомогти йому досягти освітніх цілей шляхом створення сприятливого середовища з використанням різноманітних видів діяльності, як-от: діяльнісне навчання з ефективними інтерактивними стосунками між учнями та вчителями [6].

Сприйняття якісної освіти час від часу змінюється, залежно від конкретних обставин, впливу культурних, історичних, місцевих, національних, міжнародних та глобальних пріоритетів. Однак концепції якісної освіти для будь-якої громади мають відповідати таким параметрам: 1) учням надається доступ до сучасних інформаційних засобів (комп'ютерна освіта) відповідно до їхнього рівня; 2) індивідуальна увага приділяється подоланню труднощів у отриманні знань через навчання, орієнтоване на учня; 3) учителям надається можливість отримання нового досвіду (навчатися за допомогою тренінгів, семінарів; спільного викладання з педагогами-експертами для покращення власної практики); 4) надання учням можливості брати участь у олімпіадах місцевого, обласного та всеукраїнського рівнів для прояву своїх талантів; 5) здійснення моніторингу кожної навчальної діяльності, що забезпечується шляхом внутрішньої та зовнішньої інституційної підтримки; 6) поширення навчальних досягнень вихованців, заохочення до досягнення успіху в освітній, спільній соціально цінній діяльності з допомогою батьків і громади; 7) досягнення авторитету в громаді тих, хто має високі результати, переможці змагань, призерів, щоб підняти їх моральний дух і бути прикладом для інших; 8) кожна подія чи діяльність громади в реалізації подібних проєктів мають бути якісно організовані й виправдані. Таке сприйняття зацікавлених сторін і закладів освіти зокрема, визнається стандартом якості у світлі Веймерової моделі навчання, орієнтованої на учня, студента [10].

Оцінювання стандартів у закладах освіти здійснюється шляхом дослідження думок, уявлень, переконань, досвіду викладачів та студентів. Згідно з цією моделлю визначено п'ять ключових пунктів: 1) відмова від авторитарної влади вчителя й перехід до демократичних стосунків з вихованцями, зосередженість педагога на учнях; 2) використання змісту предмета з метою навчання критично мислити; виконання ролі вчителя як фасилітатора; 4) культивування в учнів відповідальності за навчання; 5) використання заходів оцінювання не лише для того, щоб поставити оцінки, а, першочергово для сприяння й заохочення в навчанні. Перший ключовий компонент моделі М. Веймера пов'язаний зі зміною парадигми зорієнтованості на вчителя до визнання провідної ролі того, хто навчається, тобто центрованості на нього. Таке розуміння вважають основним показником того, що педагоги використовують підходи, орієнтовані на учня (студента) [10]. Тут учитель виступає помічником, фасилітатором, наставником і гідом. А студенту відводиться провідна (центральна) роль в освітньому процесі. Він є активним учасником навчання та співконструктором знань. Активна участь студентів викликає задоволення від навчання через дослідження та конструювання знань, де вчитель заохочує, наставляє та залучає їх до досягнення бажаних цілей у навчанні, сприяє процесу критичного мислення. У результаті виникають партнерські відносини. І в процесі таких практик створюється рівноправне середовище й ситуації співпраці, колективної співтворчості. За такого процесу викладання та навчання, якщо особистість не досягає межі встановленого стандарту, учитель здійснює пошук того, що можна зробити, щоб покращити ситуацію. І ця концепція так чи інакше пов'язана з уявленням про надання якісної освіти в громадських школах. Однак В. Саймон стверджує, що на практиці неможливо в навчанні досягати однакового рівня [9]. Наприклад, якщо час обмежений і вчителі приділяють більше уваги тому, хто не встигає, то так чи інакше вони ігнорують тих, хто швидко схоплює все нове. Це відображає суть якісної освіти для тих, хто відчуває труднощі в навчанні, але це може бути втратою часу для успішних однокласників. Загальновідомо, що викладання передбачає використання різних способів залучення учнів за допомогою різноманітних видів діяльності, як-от навчання на основі діяльності. Таким чином, концепція підходів, орієнтованих на студента, полягає в тому, щоб зосередитися на

діяльнісному навчанні з чітким акцентом на покращенні умов роботи студентів, які можуть взяти на себе відповідальність за своє навчання, працюючи разом у групі.

Створення умов для самовідповідальної участі студентів розвиває впевненість у собі та покращує їхні життєві шанси. Проте не існує чітких доказів, що підтверджують прямий зв'язок між діяльнісним навчанням та розвитком самовідповідальності учнів. Більше того, підхід, орієнтований на студента, є зміною парадигм у методології навчання з метою створення кооперованого та спільного навчального середовища в класі. Однією із цілей зміни парадигми стала мінімізація негативної конкуренції, зосередження на отриманні високих оцінок, а не на активному навчанні. Теоретично, причина зміни парадигми полягала в сприянні усвідомленню учнями цінності власних досягнень, успіху в груповій роботі шляхом досягнення спільних цілей, а не конкуренції. Підхід, орієнтований на студента, у світлі цієї моделі – це спільне навчальне середовище, де вчителі використовують зміст як джерело розширення попередніх знань, висловлення власних ідей та обговорення їх у групі, надаючи рівні шанси кожному, аналіз ситуації та пропозиція концептуального розуміння теми, що обговорюється. Це сприяє навчанню, учні презентують своє розуміння, досвід і допомагають ровесникам, переконують у своїх поглядах, а педагоги є рівноправними учасниками в цих інтерактивних дискусіях з різними талантами, здібностями та досвідом вихованців. Однак для кожного вчителя-початківця чи навіть для деяких досвідчених учителів, які бояться втратити владу чи не мають мотивації, змінити свій клас як платформу для соціалізації та цілеспрямованого навчання досить складно. Усі п'ять ключових передумов моделі М. Веймера у світлі якісної освіти, визначеної закладами освіти, можуть бути відображені у формах «саморегульованих практик навчання, де на мотивацію, впевненість та інтерес учнів до навчання негативно впливає те, що учитель контролює процес» [10]. У такій ситуації майже всі рішення вчитель приймає за учнів. На додаток до цього, практика, орієнтована на зміст, для будь-якого обґрунтування, тобто для завершення навчальної програми, також є ще одним показником підходу, орієнтованого на вчителя. Разом з тим, за підходу, орієнтованого на студента, створюються сприятливі умови, і студенти отримують безліч можливостей приймати більшість рішень, пов'язаних з їх навчанням та інтересами.

На заняттях з орієнтованим на студента підходом створюється середовище довіри та поваги один до одного, колегіальності та співпраці для командного навчання, і демонстрації високої впевненості та свободи навчання з автономією та відповідальністю. У такій ситуації учні можуть шукати підтримку керівництва, отримувати зворотній зв'язок, коли це потрібно, і вчитель залишається в ролі дружнього фасилітатора, а не того, хто одноосібно приймає рішення. Ця ключова концепція моделі використовується для оцінки підходу до навчання, орієнтованого на студента, шляхом дослідження освітніх практик в контексті цього дослідження.

Методологія нашого дослідження узгоджується з класичними підходами організації експерименту, де були задіяні контрольні та експериментальні групи. Важливим було отримати відповіді на запитання: як студенти та викладачі сприймають важливість підготовки учителів; який досвід використовувався при викладанні курсів, заснованих на традиційних методиках навчання; які технології, засновані на підходах, орієнтованих на студента, використовують викладачі в експериментальних групах. Дослідження є тематичним і застосовує підходи студентоцентризованих педагогічних дій, які Л. Нортон визначає як процедуру, за допомогою якої педагоги аналізують власну практику фасилітації викладання/навчання та покращують її [7]. Було розроблено кейс, який включав різні методики, тексти запитань для обговорення, опитування, інтерв'ю з учасниками експериментального дослідження. Дослідження серії А передбачало виявлення тенденцій вражень і навчання за традиційними підходами, орієнтованими на викладача. Дослідження серії В стосувалося інноваційних студентоцентризованих підходів. На першому етапі студенти називали, про що вони хотіли б дізнатися під час вивчення курсів за новітньою методикою, та відповідали на запитання відкритих анкет про себе, висловлювали думки та пропозиції щодо покращення занять. Їм було повідомлено, що їхні пропозиції допоможуть спланувати педагогічний процес, уплинути на проведення занять. На початку дослідницької роботи було презентовано навчальний план, розроблений на основі інтересів та пропозицій студентів, а, отже, враховано концептуальні підходи Л. Тригвелла та М. Проссера щодо використання інноваційних методів навчання, орієнтованих на студента, принципи заохочення до поглибленого навчання. Оцінювання відбувалося колективно й включало накреслення перспектив у визначенні їх напрямів навчання та самооцінку з щоденним осмисленням [8, с. 31]. Серія А складалася з напівструктурованих інтерв'ю, оскільки це було невелике дослідження, і основна увага була зосереджена на якості інформації, яку можна було отримати за допомогою цілеспрямованого розмовного двостороннього спілкування. Теми інтерв'ю стосувалися думок щодо дисципліни, можливостей викладачів та студентів, а також пропозицій щодо покращення курсу, що вивчається. У дослідженні В кількість учасників була більшою, але час проведення був такий же, оскільки головною метою було втілення на практиці пропозицій, отриманих у процесі обох досліджень. Обраними інструментами були анкети відкритого типу, на які відповідали двічі, на початку та в кінці експерименту. Спочатку визначалися причини вибору

професії, що передувало навчанню за фахом, чи виникало бажання змінити кар'єру, якими були очікування (включаючи негативи) від цього навчання, як оцінюють себе респонденти в якості студента, що можна було б зробити викладачам, щоб заняття зацікавлювали, ставали кращими. Наприкінці дослідження виявляли, чому студенти навчилися на експериментальних курсах, чи виправдалися їхні очікування, що б робили інакше. У дослідженні, проведеному за допомогою інтерв'ю та анкетування на початку експериментальної серії В, пропозиції, критика, інтереси та підходи до дослідження були розподілені за категоріями, щоб визначити проблеми та спланувати підхід до їх розв'язання.

Зосередимося на деяких цікавих моментах. Так, викладачі відзначають, що студенти не розуміють важливості інтерактивних курсів і зараховуються на навчання лише тому, що вони є обов'язковими. Не було єдності в думках студентів (серія А). Дев'ять із них вважали курси ані важливими, ані цікавими. Майбутні вчителі не усвідомлюють їхню потрібність. І лише троє осіб були зацікавленими. Відповідаючи на запитання, що можна покращити в організації навчання, десять студентів хотіли б бути більш активними; шість бажали б мати викладачів більш високого рівня, кращої методики викладання, володінням інноваційними методами, були й такі, які не знали, як відповісти. Студенти з дослідження В вважають себе переважно зацікавленими до занять. Дев'ятнадцять із них визначають себе відповідальними в навчанні; п'ятеро визнали, що могли б стати кращими студентами; троє висловили бажання позбавитися від лінощів і змінити ситуацію на краще. Один кваліфікував себе як поганий студент, інший – як посередній, а ще один – розчарований у навчанні за фахом. Четверо не відповіли.

На запитання про причини вибору педагогічної професії відповіді студентів у дослідженні А були більше пов'язані з працевлаштуванням. Чотири мали натхненних шкільних учителів, виявили готовність змінитися та вважали вибір збігом обставин. У дослідженні В більшість студентів (29 із 34) пояснили, що обрали свою кар'єру, оскільки цікавляться професією вчителя. Вирази «любов до дітей», «захоплення педагогічною працею» були використані 6 разів, щоб підкреслити свій інтерес до фаху. Лише двоє пов'язували вибір із працевлаштуванням, один хотів змінити ситуацію, другий не відповів, а третій сказав, що у нього не було варіантів вибору. Але в цілому, загальна тенденція в прагненні стати вчителями в групі дослідження В-позитивна.

Що стосується досвіду навчання на інтерактивних курсах, орієнтованих на студента, у дослідженні В виявлена тенденція до підвищення інтересу до навчання, бажанні здобувати знання самостійно. 24 із 34 студентів назвали ефективними методи індивідуальної роботи, контекстне читання з переглядом відео. Більшість відзначає наявність інтерактивних методів у навчанні. Цікавими були названі практичні, динамічні заняття (11 студентів); обговорення (9); диспути (3); приклади (3); нетрадиційне викладання (1). Щодо їхніх очікувань на початку навчання за програмою експерименту, 24 студенти побажали, щоб це допомогло їм стати гарними учителями. 2 учасники пропустили перше заняття, відповіли на запитання анкети після відвідування другого й повідомили, що отримали позитивні емоції (їм сподобався студентоцентризований підхід в організації педагогічного процесу). Очікування студентів щодо навчання за програмою інтерактивних курсів, орієнтованих на студента, варіювалися від їхнього бажання отримати новий досвід у професійному становленні (6 студентів) до відсутності інтересу (2 студента). 2 особи очікували стати кращими студентами, двоє хотіли, щоб їх підхвалявали. Думки студентів про курси педагогічної освіти були переважно позитивними, але з деякими варіантами. 13 осіб уважали їх дуже важливими та необхідними; 5 – не сподобалося насичення гуманітарними аспектами; 3 – поскаржилися на попередні неприємні враження, а для 3 студентів це був перший досвід і в них ще не сформувалася власна точка зору.

Було здійснено контент-аналіз відкритих відповідей студентів. За відповідями на запитання визначено п'ять категорій студентів: 1) які заявляють, що до експерименту вони не хотіли, не думали ставати шкільними учителями, а після занять за експериментальною програмою бажають/думають і хочуть здобути професію вчителя; 2) студенти, які зазначили про зростання своєї самовідданості та зусиль у навчанні; 3) ті, хто гарно навчається, прагне стати хорошим учителем; 4) ті, які мають власну думку про ефективні та мотиваційні заняття; 5) захоплені та здивовані інноваційною практикою викладання та власними пошуками. Анкета одного студента не містила відомостей жодного з перерахованих пунктів та інших аспектів теми. Це виявило незадоволення педагогічними підходами, нерозуміння їх і вказує на те, що він читав і вчився лише вдома й не відчував інтересу до занять і спілкування з іншими. Учасники обох серій експерименту (традиційної та орієнтованої на студента) у своїх відповідях наголошували на важливості активного навчання для покращення їхньої професійної підготовки. Аналіз пропозицій студентів щодо покращення навчання показав, що більшість з них були зацікавлені у взаємодії, співучасті, співтворчості, практичній діяльності в контексті обраного фаху (29 учасників), 7 – потребували діалогу та більшої поваги між викладачами та студентами, 5 – вважали за необхідне поглиблення теорії; більше об'єктивності на заняттях було важливим для 3 студентів.

Важливим етапом дослідницької роботи стала рефлексія та дискусія. Було виявлено, що студенти, що брали участь в серії дослідження А були погано мотивованими, мали менше цікавих думок (відповідь «не знаю» повторювалася неодноразово). Більше того, їхнє самоусвідомлення, як студентів, бажало бути кращим, і вони переважно не цікавилися інтерактивними курсами. Студенти серії дослідження В, здавалося, були більш мотивованими, з адекватною самооцінкою й сприйняттям себе, стверджували, що більше цікавляться експериментальними курсами. Однак у міру того, як проходили заняття, деякі із них втрачали інтерес. Хоча більшість студентів і висловили очікування, що курс буде корисним, наприкінці експерименту деякі учасники визнали наявність негативних емоцій за результатами роботи.

При поясненні причин вибору професії в дослідженні А часто вказувалося працевлаштування, тоді як у дослідженні В причини вибору професії були пов'язані з внутрішніми мотивами. Потреба в гарантії працевлаштування є вагомою причиною не залишати навчання. Адже сьогодні спостерігаються доволі високі показники зменшення контингенту студентів. Ми пов'язуємо це з несучасними формами роботи, мало гнучкими навчальними програмами, неякісною підготовкою фахівців, непопулярними професіями, труднощами молодих спеціалістів у роботі з реальними проблемами. Мало заохочуються підходи до поглибленого навчання.

Аналіз анкети дослідження В свідчить, що педагоги мали не тільки гарний досвід при викладанні курсів, заснованих на підході, орієнтованому на студента, але також, що він є корисним для майбутньої професійної практики, у виборі кар'єри. Експериментальна програма інтерактивних педагогічних курсів є вкрай важливою для розвитку навчальних практик. Про бажання стати вчителем у першому опитуванні 2 студенти не визначилися; інші 2 відповіли, що це мало ймовірно; 1 відповів негативно, а 1 не відповів зовсім. У наступній анкеті лише 2 відповіли негативно, а 4 підтвердили свій вибір професії. Точніше, в анкетах висловлена ідея змінити думку на користь педагогічної професії. Бажання стати вчителем зумовлене отриманням позитивного досвіду в експерименті, який мотивує це прагнення. Це сприяло тому, що раніше обговорювані причини вибору професії вказують на те, що проходження інноваційних педагогічних курсів є важливим для професійного майбутнього студентів. Шістнадцять із них повідомили про зростання сумлінності та зусиль у навчанні завдяки студентоцентрованому педагогічному підходу, який використовувався в експерименті. Це підвищення обізнаності про проблеми, з якими вони стикаються як студенти, і потреба знайти способи вчитися більше та краще. Це навички саморегуляції, важливі для збільшення залученості до різних видів освітньої діяльності, а також для стимулювання здібностей до навчання, активізації педагогічного мислення. Таким чином, інноваційна практика викликає зацікавленість і активну участь у заняттях, розвиток самокритики. Крім того, студенти набувають навичок активного навчання, «вчать вчитися». Вони відзначають важливість не тільки індивідуального підходу, а й колективного навчання й партнерських узаємин. Більш, ніж 20 студентів висловили думку, що цікаві та мотиваційні заняття доводять, що педагогічні підходи, орієнтовані на студента, сприяють розвитку інтересу до предметів вивчення, а стратегії викладання, спрямовані на полегшення навчання, вже не актуальні. Варто відзначити, що більше половини студентів висловили здивування інтерактивною практикою викладання, масовим залученням до організації навчального процесу, проведення занять, які були надзвичайно цікавими й продуктивними.

Заклад вищої освіти – це офіційна установа, яка забезпечує якісну підготовку фахівців. Але, разом з тим, для студентів він є місцем для цікавого навчання, практики, роздумів, активного виробництва знань і розвитку цілісної особистості. 16 студентів висловили думку, що університет дає корисні знання для професійного життя й орієнтує на важливість вивчення основних предметів. Студент, який був зарахований на курс втретє, зауважив, що міг би навчатися краще й стосовно посередніх студентів мають застосовуватися підходи, які зацікавлюють, мотивують у навчанні. Основні очікування респондентів пов'язані з тим, щоб навчитися застосовувати отримані знання у своїй майбутній професії. 24 студенти сподівалися, що навчання за експериментальною програмою допоможе їм стати гарними вчителями. Освіта має не лише відтворювати педагогічний досвід, а й заохочувати виробляти знання, мислити та пропонувати інноваційні стратегії.

Важливу роль відіграє створення сприятливого для розвитку середовища, ознаками якого є гуманізація педагогічного процесу, в умовах якої студент не втрачає власної індивідуальності, взаємодопомога й взаємоповага суб'єктів спілкування. У ситуації співпраці долається індивідуалізм і формуються партнерські відносини. Студентоцентроване навчання передбачає визнання безумовної цінності внутрішнього світу виховання, пріоритетність потреб, цілей і цінностей його розвитку. Було доведено, що студентоцентрований підхід з його гуманістичними цінностями сприяє вдосконаленню процесу навчання майбутніх учителів. У контрольній групі, де заняття проводилися за традиційною методикою, показники позитивних зрушень за програмою дослідження були нижчими (високий рівень – менше 2%, середній – 27%, низький – 71%). А в експериментальній використовувались інноваційні, спеціально розроблені методи й технології, що базуються на гуманістичних пріоритетах, суб'єкт-суб'єктній узаємодії, особистісно орієнтованому підході,

застосування яких передбачає вияв взаємної поваги та рефлексію в стосунках студентів і викладачів, стимулювання здібностей до навчання та практичної професійної діяльності, незалежність мислення; активізацію зусиль, відповідальність. саморегулювання. Результати дослідження доводять важливість створення такого навчального середовища, в якому студенти активні, створюючи власні знання. Воно заохочує до участі в навчальній діяльності, зосереджений на індивідуальній взаємодії для досягнення спільних цілей. Аналіз анкет у процесі опитування продемонстрував позитивні зрушення у професійній підготовці майбутнього вчителя, розуміння, що освіта не лише відтворює педагогічний досвід, а й заохочує студентів виробляти знання, мислити та пропонувати інноваційні стратегії. Високого рівня у професійній підготовці студентів експериментальної групи досягли 30%, середнього – 45%, низького – 25%. У процесі дослідження було виявлено, що навички співпраці в процесі навчання, прискорювали інтелектуальний та емоційний розвиток студентів, розвивали педагогічні здібності, почуття соціальної відповідальності, сприяли розвитку поваги особистої гідності, формуванню ціннісних ставлень. Дослідження підтвердили важливість застосування студентоцентрованого підходу в підготовці майбутніх учителів. У подальших розвідках вбачаємо необхідність їх здійснення в різних за профілем закладах вищої освіти України.

Література

1. Бех І. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь, 2008. 848 с.
2. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності. Київ : Академвидав, 2009. 246 с.
3. Столяренко О., Столяренко О. Виховання культури толерантних взаємин у студентської молоді. Вінниця: Нілан-ЛТД, 2014. 248 с.
4. Столяренко О., Столяренко О. Ціннісне ставлення до людини в теорії і практиці освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія Педагогіка і психологія*. 55, 2018. С. 38–42.
5. Entwistle N., Hughes J., & Mighty, J. (2010). Taking Stock: An Overview of Research Findings (pp. 15-51). Research on Teaching and Learning in Higher Education. URL: [https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/14426330/ ENTWISTLE_Taking_Stock.pdf](https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/14426330/ENTWISTLE_Taking_Stock.pdf)
6. Law W. K. Frontiers for Learner-centered IS Education. *Journal of Information Systems Education*. 18(3), 2007. P. 313–320.
7. Norton L. A. Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide to Conducting Pedagogical Research in Universities. Routledge: New York, 2008.
8. Prosser M., Trigwell K. Relations between Perceptions of the Teaching Environment and Approaches to Teaching. *British Journal of Educational Psychology*. 67, 1997. P. 25–35. doi: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x>
9. Simon B. Why no Pedagogy in England? In J. Leach, B. Moon (Eds.), *Learners and Pedagogy* (pp. 34–45). London: Sage, 1999.
10. Weimer M. Learner-centered Teaching: Five Key Changes to Practice. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2002.

References

1. Bekh, I. (2008). Formuvannya osobystosti lyudyny [The formation of a personality] Kyiv: Lybid', 848 [in Ukrainian].
2. Bekh, I. D. (2009). Psykholohichni dzherela vykhovnoyi maisternosti: navchalnyi posibnyk [Psychological aspects of educational mastery: educational manual] Kyiv: Akademvydav. 246 [in Ukrainian].
3. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O. (2014). Vychovannya kul'tury tolerantnykh vzayemyn u students'koyi molodi [Forming the culture of tolerant relationships among student youth] Vinnytsia: Nilan-LTD, 248 [in Ukrainian].
4. Stoliarenko, O., Stoliarenko, O. (2018). Tsinnisne stavlennya do lyudyny v teorii i praktytsi osvity [Value-focused attitude to a person in the theory and practice of education]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya Pedahohika i psykholohiya – Scientific Notes of Vinnytsia Mykhailo Kotsyubynskyi State Pedagogical University, Pedagogy and psychology*, vyp. 55. 38–42 [in Ukrainian].
5. Entwistle, N., Hughes, J., & Mighty, J. (2010). *Taking Stock: An Overview of Research Findings. Research on Teaching and Learning in Higher Education*. 15-51. Retrieved from: <https://www.research.ed.ac.uk/portal/files/14426330/> [in English].
6. Law, W. K. (2007). *Frontiers for Learner-centered IS Education. Journal of Information Systems Education*. 18(3). 313–320 [in English].
7. Norton, L. A. (2018). *Action Research in Teaching and Learning: A Practical Guide that Conducting Pedagogical Research in Universities*. Routledge: New York. 320 [in English].
8. Prosser, M., Trigwell, K. (1997). *Relations between Perceptions of the Teaching Environment and Approaches that Teaching. British Journal of Educational Psychology*. 67. 25–35. Retrieved from: <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1997.tb01224.x> [in English].
9. Simon, B. (1999) *Why no Pedagogy in England? In J. Leach, B. Moon (Eds.), Learners and Pedagogy*. London: Sage. 34–45 [in English].
10. Weimer, M. (2002). *Learner-centered Teaching: Five Key Changes that Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 288 [in English].