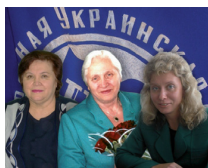


Коллективная монография подготовлена по результатам крупномасштабного комплексного международного исследования на тему "Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций". Исследование проводилось в период с 2006 по 2009 год силами специальных рабочих групп, созданных как в крупнейших университетах Украины, так и России, Беларуси, Молдовы, Киргизии, Казахстана, Латвии, Швеции, Турции, Канады. В работе изложены методологические подходы к изучению студенчества как социального феномена, дана ретроспективная историко-сравнительная характеристика данной социальной группы, проанализированы основные тенденции качественных и количественных характеристик современного студенчества. Книга представит интерес не только для студентов и преподавателей, но и для всех, кого волнует настоящее и будущее страны, цивилизации в целом.

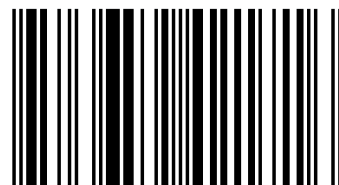


Валентина Астахова  
Елизавета Подольская  
Екатерина Михайлева



**Валентина Астахова**

Астахова Валентина Илларионовна – д-р ист. наук, проф., академик АНВШ Украины, заслуженный работник образования Украины, советник ректора ХГУ «НУА»; Подольская Елизавета Ананьевна - д-р социол. наук, проф., зав. кафедрой философии и гуманитарных дисциплин ХГУ «НУА»; Михайлева Екатерина Геннадиевна – д-р социол. наук, проф., проректор ХГУ «НУА»



978-3-659-42171-6

# Студент 21 века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций

**Валентина Астахова  
Елизавета Подольская  
Екатерина Михайлева**

**Студент 21 века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций**



**Валентина Астахова  
Елизавета Подольская  
Екатерина Михайлева**

**Студент 21 века: социальный  
портрет на фоне общественных  
трансформаций**

**LAP LAMBERT Academic Publishing**



## **Impressum / Выходные данные**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek: Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Alle in diesem Buch genannten Marken und Produktnamen unterliegen warenzeichen-, marken- oder patentrechtlichem Schutz bzw. sind Warenzeichen oder eingetragene Warenzeichen der jeweiligen Inhaber. Die Wiedergabe von Marken, Produktnamen, Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen u.s.w. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutzgesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Библиографическая информация, изданная Немецкой Национальной Библиотекой. Немецкая Национальная Библиотека включает данную публикацию в Немецкий Книжный Каталог; с подробными библиографическими данными можно ознакомиться в Интернете по адресу <http://dnb.d-nb.de>.

Любые названия марок и брендов, упомянутые в этой книге, принадлежат торговой марке, бренду или запатентованы и являются брендами соответствующих правообладателей. Использование названий брендов, названий товаров, торговых марок, описаний товаров, общих имён, и т.д. даже без точного упоминания в этой работе не является основанием того, что данные названия можно считать незарегистрированными под каким-либо брендом и не защищены законом о брендах и их можно использовать всем без ограничений.

Coverbild / Изображение на обложке предоставлено: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Verlag / Издатель:

LAP LAMBERT Academic Publishing

ist ein Imprint der / является торговой маркой

OmniScriptum GmbH & Co. KG

Heinrich-Böcking-Str. 6-8, 66121 Saarbrücken, Deutschland / Германия

Email / электронная почта: [info@lap-publishing.com](mailto:info@lap-publishing.com)

Herstellung: siehe letzte Seite /

Напечатано: см. последнюю страницу

**ISBN: 978-3-659-42171-6**

Copyright / АВТОРСКОЕ ПРАВО © 2013 OmniScriptum GmbH & Co. KG

Alle Rechte vorbehalten. / Все права защищены. Saarbrücken 2013

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Раздел I. Теоретико-методологические основы исследования студенчества .....	11
1.1. Многообразие методологических подходов к анализу студенчества как социальной группы.....	11
1.2. Студенчество в преломлении прогностических моделей развития общества (социопрогностический подход).....	95
Раздел II. Очертания прошлого: образ студента в историко- сравнительной ретроспективе.....	111
Раздел III. Студент в контексте социальных преобразований второй половины XX века.....	151
Раздел IV. Социально-психологические особенности современных студентов.....	195
4.1. Студенчество как этап развития и становления личности.....	195
4.2. Ценности и мотивы поведения современных студентов...	233
Раздел V. Формирование социального капитала современного студенчества .....	257
5.1. Воздействие информационной среды на становление личности студента.....	257
5.2. Студент XXI века: экономические аспекты формирования социального капитала.....	283
5.3. Культурно-образовательная среда вуза как условие формирования социального капитала студенческой молодежи .....	317
Раздел VI. Поведение студентов на рынке образовательных услуг .....	337
Раздел VII. Студенчество в информационном обществе.....	359
7.1. Современный студент в социологическом измерении .....	359
7.2. Современные тенденции глобальных процессов и молодежь.....	402



## ВВЕДЕНИЕ

Проблемы образования не случайно вызывают интерес и обеспокоенность мирового сообщества. Воздействие образования и науки на все процессы, происходящие в современном мире, непрерывно усиливается, реформы не дают ожидаемых результатов, перспективы видятся все более туманно, принимаемые программные документы устаревают, не успев подтвердить свою целесообразность.

Политики, чиновники, общественность цивилизованных стран возлагают огромные надежды на университеты и научные сообщества. Однако проблемы, с которыми сталкиваются образовательные системы, нарастают слишком активно и быстро выходят за рамки таких интенсивно решаемых мировым сообществом вопросов, как государственное финансирование университетов и уровень их автономии, появление рынка образовательных услуг и рост конкуренции между учебными заведениями, широкое внедрение в систему обучения информационных технологий и многое другое. Постоянно возникает множество новых, непредсказуемых проблем, без осознания которых нельзя всерьез говорить о реформах в образовании.

Сегодня высшая школа отчетливо осознала неизбежность смены своих стратегических целей и функциональных характеристик. Проблемы, встающие перед вузами в ходе выполнения их исконных функциональных обязанностей, связаны с внедрением информационно-коммуникационных технологий, играющих решающую роль в деле удовлетворения образовательных потребностей высокотехнологичной экономики; с созданием в учебных заведениях принципиально новой культурно-образовательной среды и становлением наряду с традиционными академическими отношениями отношений рыночного плана; с преодолением возрастающего кадрового голода и необходимостью повышения привлекательности преподавательского труда; совершенствования знаний и квалификации педагогов, их компетентностного уровня.

И, конечно, огромный комплекс проблем порождает кардинальное изменение социальных характеристик студенчества, начиная от их мотивированности к учебному труду и заканчивая

проявлениями принципиально новых личностных качеств, не свойственных студентам предшествующих эпох.

Проблемам студенчества, начиная от рубежа XVII–XVIII веков и до начала второго десятилетия века XXI, посвящено огромное количество работ представителей различных отраслей социогуманитарного, естественнонаучного и технического знания<sup>1</sup>. Есть среди них работы-однодневки, есть солидные, глубокие исследования, имеющие непреходящую научную ценность. И, тем не менее, в каждой из этих работ дается, естественно, свой метод интерпретации исследовательских данных, свой ракурс освещения проблемы, причем, к сожалению, чем новее публикации, тем более они становятся политизированными, тем более откровенно проявляется в них стремление к заигрыванию со студенческой массой, к перетягиванию студентов под крыло той или иной политической силы.

Конечно, все исследователи в различные эпохи сходились на том, что студенчеству живется нелегко, что студенты страдают от недоедания и недосыпания, от неумения правильно распределять свое время и нагрузки. Работа ради заработка всегда была неотъемлемой частью образа жизни студенчества. В разное время студенты затрачивали на нее от трех до восьми часов в сутки. Крайне мало времени уделяют студенты уходу за собой, физической культуре и спорту.

С организацией здорового отдыха дело всегда обстояло неважно. Питание студентов недостаточно по количеству и качеству пищи и особенно плохо в смысле регулярности. Каждый третий отличается слабостью здоровья, в массе своей студенты характеризуются неустойчивой психикой, имеют склонность к употреблению алкоголя, никотина, наркотиков. В принципе, все авторы сходятся на том, что студенты легко поддаются и позитивному, и негативному воздействию, на чем зачастую паразитируют деструктивные силы.

---

<sup>1</sup> См.: Студент XXI века. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: Аналитический обзор и методические рекомендации по использованию научной литературы по студенчеству. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – 125 с.

Информация об особенностях внутреннего мира студентов достаточно скудна: большинство из них стремится к качественному образованию и будущему карьерному росту, ценит дружеское общение, любовь, семейные устои, считает себя прагматиками, но ищет вокруг образцы для подражания.

Очень важно учитывать, что при самом высоком уровне прагматизма, доходящего порой до цинизма, студенты сохраняют романтические черты, преклоняются перед героикой, ищут светлое и прекрасное в окружающем их мире, верят в дружбу и в добрые человеческие качества.

Последнее исследование Лаборатории проблем высшей школы ХГУ «НУА» «Преподаватель – студент: новые формы взаимодействия, современные принципы взаимоотношений» (2012 год) показало, что студенты по-прежнему с уважением относятся к преподавателям, ищут неформальных контактов с ними, видят в них своих наставников и советчиков, достаточно часто хотят быть похожими на них, перенять их жизненный опыт. И по-прежнему многие черты, характерные для нынешних преподавателей, легко угадываются в их воспитанниках.

Но даже эти традиционные характеристики в последнее время подверглись существенным коррективам по целому комплексу причин, и мы сегодня остро нуждаемся в целостной, объемной характеристике того контингента, с которым нам приходится работать в высшей школе и на плечи которого в ближайшие годы ляжет груз ответственности за судьбы человечества. Попытка провести вот такой комплексный, компаративный анализ студенчества как социокультурного феномена начала XXI века предпринята в предлагаемой читателю монографии «Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций».

Работа носит междисциплинарный характер. В ее подготовку приняли участие социологи, философы, историки, экономисты, психологи, юристы, даже математики, специалисты технического профиля и информационных технологий. Но переплетаются в ней не только научные аспекты и направления – анализу были подвергнуты смены жизненных укладов, формаций, фундаментальные тектонические сдвиги, произошедшие на всем постсоветском пространстве во

второй половине XX и начале XXI века. Предметом специального изучения стали процессы, связанные с воздействием на студентов принципиально новой информационной и культурно-образовательной среды, новых экономических и политических реалий. На основе такого анализа делаются оценки, выводы и обобщения относительно изменений социальных характеристик студенчества.

Исследование проводилось на протяжении пяти лет (2006–2010 гг.) на достаточно обширном исследовательском пространстве (Украина, Россия, Казахстан, Молдова, Киргизия, Латвия, Швеция, Турция, Германия). Изучался образ жизни, политические пристрастия, отношение к принципам педагогики партнерства, жизненные планы и возможности их реализации у школьников и студентов, учителей и преподавателей высшей школы, выпускников вузов и работодателей.

Мы не пытались поставить под сомнение, развить или подтвердить идеи, сформулированные в работах Д. Л. Константиновского<sup>2</sup> или Л. Г. Сокурянської<sup>3</sup>, Л. Я. Рубиной<sup>4</sup> или Н. И. Черныш<sup>5</sup>, М. Н. Руткевича<sup>6</sup>, Ф. Р. Филиппова<sup>7</sup> или А. С. Запесоцкого<sup>8</sup>, хотя многие положения и выводы, сформулированные в публикациях этих известных авторов, естественно, нашли однозначное подтверждение в ходе нашего исследования. Например, трудный вывод Д. Л. Константиновского о резком углублении социального неравенства в сфере образования и негативном влиянии этого фактора на жизнедеятельность общества в целом.

Продолжающаяся на протяжении многих лет диагностика молодежной среды, проводимая Д. Л. Константиновским и его

---

<sup>2</sup> Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологического исследования жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х) / Д. Л. Константиновский. – М., 2008. – 550 с.

<sup>3</sup> Сокурянська Л. Г. Ціннісна детермінація становлення соціальної суб'єктності студентства в умовах соціокультурної трансформації : автореф. дис. ... д-ра соціол. наук / Л. Г. Сокурянська. – Х., 2007. – С. 34.

<sup>4</sup> Рубина Л. Я. Советское студенчество : социол. очерк / Л. Я. Рубина. – М. : Мысль, 1981. – 208 с. – (Социология и жизнь).

<sup>5</sup> Черныш Н. И. Соціологія : підручник за рейтингово-модульною системою навчання / Н. І. Черныш. – 5-е вид. – К. : Знання, 2009. – 468 с.

<sup>6</sup> Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи : [избр. ст. (1965–2002)] / М. Н. Руткевич – М. : Гардарики, 2002. – 541 с.

<sup>7</sup> Филиппов Ф. Р. Школа и развитие общества / Ф. Р. Филиппов. – М. : Педагогика, 1990. – 160 с.

<sup>8</sup> Запесоцкий А. С. Образование и средства массовой как факторы социализации современной молодежи / А. С. Запесоцкий. – СПб. : Изд-во СПбГУП, 2008. – 462 с.

сподвижниками, дала им основание для утверждения о том, что многообразии реформ и социальных катаклизмов за последнюю четверть века привели к достаточно резкому усилению социального неравенства как одного из важных индикаторов состояния образовательной сферы. Это проявилось и в реальных траекториях молодежи в сфере образования, и в структуре личных планов молодых людей, что показывает, насколько чутко они воспринимают сигналы, которые посылает им окружающий мир. Неравенство в образовании, – утверждает Д. Л. Константиновский, – почти универсальная категория, действующая в широком социальном спектре и захватывающая все слои населения. Принципиально важно, подчеркивает ученый, чтобы общество не увеличивало возможности одних групп за счет ограничения шансов других. Дискриминационные меры не могут быть приемлемыми ни в коем случае. Обязанность общества – способствовать выравниванию возможностей молодых людей из всех его слоев.

Поскольку полученные нами данные по целому ряду регионов мира ни в коей мере не расходятся с материалами исследований Д. Л. Константиновского, мы лишь констатируем их, не разворачивая в самостоятельные разделы монографии.

В полной мере нашла подтверждение в нашем исследовании и мини-теория «ценностного поля личности», предложенная в диссертационном исследовании Л. Г. Сокурянской, в которой анализируются особенности функционирования неупорядоченной ценностной структуры индивидуального сознания личности и аргументируется вывод о том, что ценностная амбивалентность при отсутствии внутриличностного конфликта и психологического дискомфорта выступает мощным фактором формирования субъектного потенциала личности. Становление именно такой инновационно-амбивалентной личности и происходит в студенческой среде.

В нашей работе, несмотря на наличие достаточно весомого теоретико-методологического раздела, мы ставили цели, в основном, прагматического характера: создать социальный портрет студента XXI века, раскрыть то общее, что роднит его со студентами всех предшествующих эпох, и осветить то, что порождено новыми условиями социальных и техногенных трансформаций XXI века, то,



что является сегодня очевидным и невероятным, что порождает острые дискуссии в научной среде, трудности и проблемы в деятельности высшей школы. Иными словами, охарактеризовать сущностные черты нового типа студента, детерминированные реалиями XXI столетия.

Решение задач, поставленных при подготовке и проведении исследования, определило и структуру представленной по его итогам монографии, которая включает в себя семь не равнозначных по объему разделов. Наиболее весомыми оказались первый – теоретический раздел и завершающий – седьмой, в котором представлены анализ и обобщение результатов конкретно-социологического исследования как по отдельным регионам Украины (Харьков, Донбасс, Днепропетровск и др.), так и в целом по вузам ряда европейских и азиатских стран.

Главные выводы, к которым пришли авторы проекта:

1. Студенчество является для общества перманентной структурной формой или категорией, которая никогда не исчезает, при этом ее качественные и количественные характеристики постоянно меняются, сохраняя все же преемственность и исходные типические (сущностные) черты. В связи с этим студенчество представляет собой социальный ресурс и социальный капитал, обуславливающий общественную перспективу.

2. Эволюция ценностных представлений студенчества приобретает тенденцию постматериалистических и прагматических ориентаций. На смену романтизму приходит жесткий прагматизм. Однако будучи ориентированными на материальное благополучие и высокий заработок, они стремятся не столько к достатку как таковому, сколько к востребованной профессии, к хорошей и интересной работе. Нынешнее поколение студентов ценит деньги, машины, дачи несравненно больше, чем студенчество советской эпохи, но отнюдь не стремится к получению денег любой ценой.

3. В студенческой среде произошла существенная деформация профессиональной и миграционной мотивации, гражданских позиций и нравственных ценностей. Развиваются такие основополагающие характеристики личности, как патриотизм и гражданственность,

ответственность за результаты своего труда, за семью, за свои жизненные установки и выбор целей и перспектив.

4. В условиях неопределенности общественных перспектив развития студенты все в большей степени становятся не только объектом социального воздействия, но и активным субъектом социальных преобразований, способным реконструировать общество на новых принципах.

5. Студенты все больше проявляют готовность выступать активными субъектами совершенствования деятельности высшей школы, ее последовательного реформирования; студенческое самоуправление, студенческие трудовые отряды постепенно возвращают себе позиции важнейшего фактора формирования социального опыта и социальной ответственности студентов.

6. Влияние проводимых реформ, и в частности Болонского процесса, получает крайне неоднозначную оценку и студентов, и преподавателей, поскольку не во всех случаях дает только позитивные результаты.

7. Из всех проблем, стоящих перед высшей школой во втором десятилетии XXI века, абсолютное большинство принявших участие в исследовании выделили, как наиболее острую и сложную, проблему обновления кадров, способных вести учебно-воспитательную работу в вузе на уровне требований, предъявляемых временем.

Разделы монографии подготовили:

Астахова В. И., профессор, доктор исторических наук – введение;

Астахова Е. В., профессор, доктор исторических наук – раздел II;

Бирюкова М. В., доцент, кандидат социологических наук – раздел I, подраздел 2;

Головнева И. В., доцент, кандидат психологических наук – раздел IV, подраздел 2;

Довгаль Е. А., профессор, доктор экономических наук (в соавторстве с Астаховой Е. В. (мл.), доцентом, кандидатом экономических наук и Сахненко О. И., преподавателем) – раздел V, подраздел 2;

Лазаренко О. В., доцент, кандидат технических наук (в соавторстве с В. А. Кирвасом, доцентом, кандидатом технических наук и С. Б. Данилевичем, доцентом, кандидатом физико-математических наук) – раздел V, подраздел 1;

Михайлева Е. Г., доцент, доктор социологических наук (в соавторстве со Зверко Т. В., кандидатом социологических наук, Бирченко Е. В., доцентом, кандидатом социологических наук, Овакмян О. С., доцентом, кандидатом социологических наук) – раздел VII, подраздел 1;

Нагорный Б. Г., профессор, доктор социологических наук (в соавторстве с Яковенко А. В., доцентом, кандидатом социологических наук) – раздел VII, подраздел 2;

Подольская Е. А., профессор, доктор философских наук – раздел I, подраздел 1; раздел III;

Розен М. В., доцент, кандидат психологических наук – раздел IV, подраздел 1;

Тимошенков И. В., доцент, кандидат экономических наук – раздел VI;

Чибисова Н. Г., профессор, кандидат философских наук – раздел V, подраздел 3.

# РАЗДЕЛ I

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СТУДЕНЧЕСТВА

### 1.1. Многообразие методологических подходов к анализу студенчества как социальной группы

Современная система образования должна быть не только имманентной постиндустриальному обществу, но и иметь характер опережающего развития общества информационной эпохи.

Большинство исследователей довольно убедительно обосновывают вывод о том, что кризис образования как в Украине, так и в мире в целом связан с пониманием смысла истории, который и сегодня видится в индивидуальных целях и практической деятельности людей, стремящихся в первую очередь приспособиться к жизни через борьбу за существование и овладение жизненными ресурсами, материальным благополучием, максимальной прибылью [3; 4; 10; 17; 56]. В связи с этим необходимой является интеграция образования в культуру и одновременно культуры в образование, которое должно быть сориентировано на развитие целостной личности студента, на формирование его как профессиональных, так и общекультурных компетенций.

Кардинальные изменения в образовании предусматривают разработку новой образовательной парадигмы, революционной по содержанию и эволюционной по форме, которая бы стала методологической основой для развития системы образования, способной отвечать на вызовы времени. Эта задача выполнима только при условии раскрытия потенциала наработанных в социологии и философии образования методологических подходов к изучению студенчества как социальной группы, что позволит составить «портрет» современного студента и на этой основе реализовывать в высшей школе студентоцентристскую педагогику.

В основном, изучение личности студента в практике высшей школы осуществляется по следующим показателям: мотивы поступления в вуз, уровень общеобразовательной подготовки,

характер деятельности до поступления в вуз, степень сформированности умений и навыков самостоятельной работы, характер интересов, увлечений, уровень развития способностей, особенности характера, состояние здоровья, соответствие их содержанию и требованиям к будущей профессии и т. п. Но, рассматривая студенчество как социальную группу, специфика которой заключается в неразрывной связи с образованием во всех его проявлениях, важно углублять и расширять теоретико-методологические основы изучения данной группы, чтобы составить социологический портрет современного студента и понять, как отражаются на нем те преобразования, которые происходят в обществе в целом и особенно в высшей школе в условиях глобализации и социальных трансформаций.

**Социально-демографический  
подход к исследованию  
студенчества как социальной  
группы**

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон, изучение которых раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности:

1) с *психологической*, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований;

2) с *социальной*, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т. д.;

3) с *биологической*, которая в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни; она включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т. д.

Для обозначения различных подходов к изучению студенчества в методологическом плане целесообразно использовать такие понятия, как «социальная динамика» и «социальная статика».

*Социальная динамика* основное внимание уделяет изучению процесса изменений социальных явлений, их обусловленности, направленности и последствий. В ее рамках изучаются факторы, влияющие на эти изменения, закономерности приспособления студента к системе общественных отношений в рамках вуза, во внеаудиторной среде к новым условиям, разрабатываются перспективные проекты реформирования сферы образования и т. п. Этому посвящены работы В. И. Астаховой, В. С. Бакирова, О. Д. Куценко, Б. Г. Нагорного, Е. А. Подольской и др. исследователей [2; 4; 19; 24; 33].

*Социальная статика* сосредотачивает внимание на устойчивых социальных структурах и их роли в сохранении студенчества как социального целого. В социальной статике рассматриваются типология социальных структур, закономерности их взаимодействия, типология социальных институтов и их функционального соответствия. Такой подход характерен для работ М. Вебера, Э. Дюркгейма, Ю. Хабермаса, С. Шароновой и др. [8; 12; 45; 49].

Проблемы социальной динамики и социальной статике изучали также Г. Спенсер, А. Шеффле, Л. Уорд, А. Смолл, Ч. Кули, У. Самнер, Л. Визе, Б. Малиновский и др. Уже Огюст Конт подчеркивал условность разделения социальной динамики и социальной статике. Если следовать методологии Юргена Хабермаса, то при анализе студенчества можно выделить два аспекта: 1) «систему», которая складывается из институтов; 2) «жизненный мир», который состоит из спонтанных практик и значений, признанных членами группы [45].

Образовательный процесс организуется в форме групп, гораздо меньших, чем совокупность студентов всего вуза, города, страны, граждан целого государства (студенческая группа, факультет, университет и т. д.), поэтому в литературе предприняты попытки определенной концептуализации студенчества [1; 20; 29; 32; 39; 42].

Социально-демографический портрет студента составлен благодаря работам В. И. Астаховой, Н. А. Паниной, В. И. Чепак и др. [2; 29; 46]. Причем, социальный облик студенчества описывается в динамике, что особенно удалось таким авторам, как Б. Г. Нагорный, И. С. Нечитайло, Л. Г. Сокурянская, Е. Сорокина, Н. Г. Чибисова

и др. [24; 26; 39; 41; 47]. Довольно успешные попытки выделить сущностные характеристики студенчества через анализ форм его деятельности в своих работах были предприняты М. В. Лисаускене, Е. Г. Михайловой, О. С. Овакимян, Т. В. Подольской и др. исследователями [21; 23; 28; 37].

Анализ социально-экономического положения студентов включает в себя рассмотрение демографических характеристик (возраст, пол), выявление социальных параметров (принадлежность к социальному слою, уровень образования) и экономическое положение студента (условия проживания, уровень дохода).

Возраст студентов, поступающих в вузы, в основном, колеблется от 15 до 52 лет. Конечно, наибольшее число студентов поступает в возрасте 17 лет (39,4%), т. е. сразу же после окончания среднего учебного заведения. Студенты, поступившие в возрасте от 15 до 19 лет, составляют 70% общей совокупности [22; 32; 39; 42].

Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов удачно проанализированы в работе Ю. Р. Вишневого, В. М. Игошева [6; 20], социальные ценности и нравственные ориентации студенчества стали предметом научного интереса Г. А. Ключарева и Г. В. Телегиной, Е. Г. Михайловой, О. С. Овакимян [9; 23; 28]. Именно эти работы, а также ряд коллективных монографий, подготовленных учеными Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» [10; 18; 27; 42] позволяют рассматривать студенчество как совокупность людей с определенными демографическими характеристиками, возрастными особенностями, что обуславливает их специфический образ жизни, молодежные субкультуры, социальные роли и статусы в обществе.

Рассматривая *студента как человека определенного возраста*, важно учитывать, что для него будут характерны оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Понятно, что именно в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и т. д. Если же изучать *студента как личность*, то возраст 18–20 лет – это период становления и стабилизации характера, наиболее активного развития

нравственных и эстетических чувств, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др.

Именно в этот период проявляется «экономическая активность», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Студенческие годы отличаются интенсивным преобразованием мотивации, всей системы ценностных ориентаций, формированием специальных способностей в связи с профессионализацией – поэтому именно этот возраст становится центральным периодом становления характера и интеллекта. Вообще, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Характерной чертой *нравственного развития* в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах общеобразовательной школы – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.). Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

В этот период самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным, но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, да и реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе; иногда оно даже сопровождается внешней агрессивностью, развязностью или чувством растерянности.



Юношеский возраст, согласно Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям: 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений; 2) неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен; 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания [51].

Уже сам факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полноценную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности.

Как свидетельствуют данные эмпирических исследований, возросло по сравнению с предыдущими годами число студентов, проживающих отдельно от родителей, – 19,3%. Очевидно, это связано с некоторым увеличением возрастного ценза студентов. По уровню образовательного ценза основная часть студентов принадлежит к тем группам населения, которые имеют средний и выше среднего уровень образовательного ценза.

Социальная принадлежность студента обуславливается социальным слоем, к которому принадлежат его родители. Две трети студентов рекрутируются из семей интеллигенции. Замыкание цикла воспроизводства социальной структуры населения ведет к увеличению расслоения общества по образовательному уровню, к взаимной изоляции социальных классов и слоев. Наличие в составе студентов значительной доли студентов, чьи родители являются рабочими предприятий, сельского хозяйства, служащими, домохозяйками

и имеют средний и ниже образовательный ценз (58,5%), дает в будущем таким студентам больше шансов для вертикальной социальной мобильности, и является одной из привлекательных и сильных сторон политики вуза [10; 22; 23; 38].

Ряд авторов обозначают свой подход к исследованию студенчества как *групповой*, подчеркивая, что студенчество состоит из целостных систем, в которых интегрированы отдельные цельные единицы-группы, основанные на внутренних взаимосвязях. В их работах отмечается идентификация студенчества с человеческой массой, множеством конкретных личностей (например, университет – это профессора, ассистенты, студенты). Внимание исследователей сосредоточено на множестве составляющих его единиц, или, иначе говоря, на популяции. При этом учитывается существование между отдельными членами студенческих коллективов определенных отношений, связей, зависимостей, соединяющих людей в нечто цельное [42; 48; 50].

В качестве методологической основы такого подхода выступают идеи Огюста Конта, Герберта Спенсера, которые рассматривали общество не как простую совокупность отдельных людей, но как единый, являющийся результатом интеграции и функционирующий как нечто цельное общественный организм. Отголоском этого подхода в современной социологии является категория «социальная группа» (от семьи до нации, народа).

Интеллектуально-нравственная дифференциация современного студенчества дается в работах Е. Г. Михайловой, А. В. Соколова и др. [23; 38]. Значимый эвристический потенциал для дальнейшей разработки проблем студенчества имеют работы, где рассматриваются концепции социализации молодежи, акцентируется внимание на нормах, отклонениях, социализационных траекториях [6; 19; 34]. Все авторы отмечают, что личностное и профессиональное развитие студентов протекает наиболее успешно, если удовлетворяется их естественная психологическая *потребность в автономии*, так как от уровня удовлетворения этой потребности зависит удовлетворение двух других: а) в личностном контакте, что наиболее важно в период с I по III курс, для которого характерна коммуникативная деятель-

ность как ведущая, и б) в компетентности – в период с III по V курс, когда на первый план выходит практическая деятельность.

В современных психологических исследованиях разные авторы характеризуют автономию по-разному, но общими чертами являются: а) значительная степень независимости от воли других; б) постоянная критическая переоценка своих убеждений, идеалов и целей; в) такие условия, как свобода от манипуляций и принуждений, а также наличие адекватных вариантов выбора.

Необходимо отметить, что одна из особенностей студенческого возраста состоит в *осознании своей индивидуальности*, в становлении самосознания и формировании образа «Я». Основным содержанием кризиса этого возраста является кризис идентичности. Кризис идентичности дополняется или сменяется кризисом интимности, особую роль получает в этот период чувство одиночества, нередко сопровождаемое ощущением ненужности, но это – именно чувство, а не реальное одиночество. Предположительно именно в этот момент молодые люди приближаются к кризису интимности, т. е. развитию истинной открытости, близости, межличностных контактах [50; 51].

Студенты особенно на I и III курсе, чаще выбирают именно ту деятельность, которая им наиболее интересна, руководствуясь внутренней мотивацией. Если их интересует тема задания, то выбор в пользу выполнения данного задания будет свободным. На V курсе наблюдается схожая ситуация, только сейчас студенты не выбирают исключительно то, что просто представляет для них интерес; на V курсе большую роль играет значимость той или иной деятельности для будущей профессии. К концу V курса, чтобы чувствовать себя компетентным, не обязательно, чтобы деятельность вызывала чистый интерес и приносила лишь удовольствие.

В образовательном поле дифференцированные группы студенчества предпринимают по отношению к себе и друг к другу культурно мотивированные и обозначенные, структурно упорядоченные действия и в ходе этого процесса сами меняются, создают новые социальные группы, системы, структуры, наконец, культуру, образующую, в свою очередь, контекст и предпосылки для будущих действий. С этой точки зрения, студенчество постоянно трансформируется, находится в состоянии постоянного становления.

Ряд отечественных социологов отмечает, что за последние десятилетия происходит потеря гуманистических функций образования на фоне повышения значимости его как инструментальной ценности, а именно как гаранта социально-статусного продвижения. Но если во второй половине 1990-х годов социальная ориентация молодежи практически вытесняла профессиональную (ориентация на получение высшего образования вообще, неважно по какой специальности), то в последние годы ситуация, на наш взгляд, меняется: ведущие позиции в учебной мотивации студентов занимают желание сделать профессиональную карьеру и получить глубокие профессиональные знания [2; 10; 16; 25; 42].

И все же большинство специалистов в сфере образования, ищущих ответы на вызовы современности, отмечают, что «примат прагматики в образовании, присущий индустриальному обществу, которое приближается к своему пределу, не позволяет получить желаемый результат – предоставление новому поколению знаний и умений, необходимых для плодотворной профессиональной деятельности и полноценного, комфортного существования в социуме нового типа – постиндустриальном, информационном» [14, с. 36].

В современной научной литературе в достаточной степени обоснован вывод о невозможности в условиях нарастания информационно-коммуникативных технологий решения образованием своих главных задач на основе прагматичного подхода к образовательному процессу. Ориентация на предоставление человеку односторонне профессиональных (ориентированных исключительно на эффективность) знаний активно вытесняется признанием приоритетности образовательного процесса, направленного на формирование целостного человека. Именно отсюда вытекают идеи гуманизации и гуманитаризации всей образовательной среды, стремление педагогического сообщества строить педагогические технологии на идеях *холизма*, то есть целостности человека как объекта и субъекта образования.

Предметом анализа ученых стали и *поселенческие особенности жизненных стратегий студенческой молодежи*. Отмечая в образе современного молодого поколения такие характерные черты, как потребительский романтизм и прагматическую ориентацию,

исследователи выявляют следующую тенденцию: чем провинциальнее учебное заведение, выше безработица и конкуренция на рынке труда, тем активнее стремление молодежи уехать из своего региона [9; 13; 19; 26].

Нынешняя студенческая молодежь стратифицирована на группы, отличающиеся интеллектуальными и этическими параметрами. Студенчество, представляющее будущую интеллектуальную элиту, распадается на интеллектуалов и интеллигентов. И те и другие обладают образованностью и креативностью, что и объединяет их в интеллектуальном слое. Различаются же они этическим самоопределением. Для *интеллигента* самоопределение характеризуется альтруистической направленностью личности, отказом от насилия, благоговением перед культурой. Интеллигентность понимается ныне как человечность в эпоху капитала и компьютера. *Интеллектуал* же руководствуется иными нормами: эгоистическая направленность, допустимость насильственных действий, утилитарное потребление культуры [18; 27]. Данные исследования показывают увеличение доли интеллектуалов в студенческой среде (их более половины), но интеллигенция вовсе не аннигилируется, она составляет не менее 20% будущей элиты [23; 42].

По мнению 27% опрошенных, студентов отличает стиль поведения, манера общения, причем отличает в лучшую сторону: «культура поведения в обществе», «манера поведения, воспитанность». О возможности узнать студента «по одежке» говорят 25% опрошенных. Студент представляется «более опрятным, аккуратным», он «следит за своим внешним видом», «старается быть всегда подтянутым»; «во внешнем виде чувствуется стиль».

Многие так или иначе описывали тот отпечаток, который накладывает на студента собственно процесс обучения в вузе. Здесь можно выделить три мотива:

- Во-первых, студента можно, полагают 22% респондентов, отличить по манере речи, выдающей образовательный уровень: «речь образованного человека», она «намного богаче, культурнее», чем у иных молодых людей; студент «более развитый, и это заметно в разговоре». В связи с этим нередко возникает тема нецензурной лексики – по мнению некоторых респондентов, ее отсутствие служит

своего рода маркером, позволяющим с большой долей уверенности определить студента в повседневном взаимодействии: «они более вежливы, гораздо меньше бранных слов в их речи», «даже по разговору можно отличить студента от человека, который не учится в вузе: студенты почти не употребляют нецензурных выражений».

- Во-вторых, студенты признаются более развитыми в интеллектуальном отношении (18% опрошенных): «студенты больше знают», «эрудированнее», у них «выше интеллект, интереснее с ними общаться», «они знают хорошо компьютеры, Интернет».

- И, наконец, в-третьих, отмечается воспитанность, интеллигентность и культурный уровень, обеспечиваемый учебой в вузе (17% респондентов). Тут респонденты нередко выстраивают своего рода цепочки синонимов, описывающих связанные качества. Первая достаточно типичная цепочка: вежливость – воспитанность – скромность. Вторая: интеллигентность – образованность – уровень культуры. Причем в первом случае, судя по всему, заслуга приписывается скорее самому студенту, во втором – вузу.

По мнению 12% респондентов, студенты отличаются деловыми качествами – такими, как целеустремленность, ответственность, дисциплинированность: «сейчас поступают в вуз либо денежные, либо очень серьезные и целеустремленные», «студент – более целеустремленный, остальные – кто с пивом, кто с чем, студенты ведут себя иначе». Некоторые респонденты в качестве отличительной черты студентов называют раскованность, свободу. Данная характеристика приобретает в ответах различную окраску – от «свободы в одежде, в поведении, продвинутости», «раскованной манеры общаться» до «расхлябанности». Следующая характеристика – праздность, легкомысленность. Причем участники опроса с высшим образованием говорят об этих чертах без осуждения – как о легкости, присущей молодости (студент «отличается беззаботностью») [10; 22; 23; 27; 29].

Вообще сюжет, который можно было бы обозначить как «студент и деньги», всплывает в суждениях респондентов достаточно часто: упоминаются то различия между учащимися бесплатно и за плату в их отношении к учебе, в поведении, то возможность «покупать» результаты экзаменов. Иногда опрошенные заявляют, что

студента можно отличить по материальному благополучию, которое скорее приписывается родителям студента, чем рассматривается как его собственное достижение. Некоторые говорят о высшем образовании как об элементе обязательного набора, которым состоятельные родители «наделяют» свое чадо (наравне с автомобилем, дорогой одеждой, мобильным телефоном и т. д.).

Если сопоставить отрицательные и положительные черты студенческой молодежи, получается парадокс: ей одновременно присущи разгильдяйство и целеустремленность, альтруизм и эгоизм, агрессивность и гуманизм, апатичность и предприимчивость, бездуховность и интеллектуальность, жажда богатства и жажда знаний. Понятно, что нельзя судить о молодежи по среднестатистическим показателям, игнорируя существенные различия между молодежными стратами, интеллектуально-нравственной дифференциацией поколения [6; 38; 42].

В целом, в образе студента акцентированы прежде всего такие позитивные характеристики, как хорошее воспитание, грамотность речи, широкий кругозор и целеустремленность.

Понятно, что на представления о студентах накладывается отношение к высшему образованию в целом, к появлению платного образования (которое кем-то воспринимается как барьер, а кем-то – как совокупность новых возможностей), к увеличению в обществе дифференциации материального положения людей. Неоднозначность, с которой воспринимаются происходящие изменения, проецируется на образ студента. При этом ряд черт этого образа остается, по-видимому, довольно устойчивым. Можно, пожалуй, говорить о существовании некоторого «ядра» образа, включающего неизменные характеристики студента, и накопления новых, нередко вступающих в противоречие с ними «периферийных» характеристик. В результате целостность образа студента несколько размывается, а перспектива его дезинтеграции становится более вероятной [22; 27; 35].

Вся совокупность современных студентов довольно явно разделяется на три группы:

1) студенты, ориентированные на образование как на профессию; для них интерес к будущей работе, желание реализовать

себя в ней – самое главное. Все остальные факторы для них менее значимы. В этой группе около трети студентов;

2) студенты, ориентированные на бизнес (около 26% от общего числа опрошенных); для них образование выступает в качестве инструмента (или возможной стартовой ступени) для того, чтобы в дальнейшем попытаться создать собственное дело, заняться торговлей и т. п.; к своей профессии они относятся менее заинтересованно, чем первая группа;

3) студенты, которых, с одной стороны, можно назвать «неопределившимися», с другой – задавленными разными проблемами личного, бытового плана; для них образование и профессия не представляют того интереса, как у первых групп, на первый план у них выходят бытовые, личные, жилищные, семейные проблемы.

Процесс выбора профессии, обучения в вузе стал сегодня для многих студентов прагматическим, целенаправленным и соответствующим переменам. Ценность образования как самостоятельного социального феномена, имеющего социокультурную, личностную и статусную привлекательность, отступила на более дальний план. Возможно, что различие ценностей образования прошлых и текущих лет главным образом состоит именно в этом. С появлением «коммерческого» набора в вуз в него пришли обеспеченные студенты, не привыкшие отказывать себе ни в чем, уверенные в правильности своего профессионального выбора (62–77%), хорошо осведомленные о специфике будущей профессиональной деятельности (самооценка в среднем выше на 10%, чем у «бюджетников»). Эти студенты, вдохновляемые примером родителей-предпринимателей, без страха глядят в будущее, имеющее для них четко прорисованную профессиональную перспективу.

Существуют также качественные различия: в частности, результаты анализа статистических данных показывают, что у «коммерческих» студентов более ярко выражено стремление к достижению успеха в сфере бизнеса (9–18,5%), в связи с чем они выше, чем «бюджетные» студенты, оценивают значимость хорошего образования, профессиональной подготовки (30,5–40%), свободного владения иностранными языками (22–37%), духовно и культурно богатой жизни (36–44%).



Выявились различия в структуре мотивации получения высшего образования у сравниваемых групп студентов: «бюджетные» студенты в целом высказали более традиционные установки – получить диплом (4–14%), приобрести профессию (56–62%), вести научные исследования (5–15%), пожить студенческой жизнью (8–18%), тогда как у «коммерческих» студентов доминирует стремление добиться материального благополучия (43–53%), свободно овладеть иностранными языками (17–41%), стать культурным человеком (33–39%), получить возможность обучения, работы за границей (20–29%), освоить теорию и практику предпринимательства (10–16%), добиться уважения в кругу знакомых (10–13%), продолжить семейную традицию (6–9%).

Контингент «коммерческих» студентов в большинстве своем представлен выпускниками средних школ, хотя среди них несколько больше лиц, имеющих опыт трудовой (производственной) деятельности в отраслях народного хозяйства, чем среди «бюджетников». Среди их родителей значительно больше предпринимателей, бизнесменов (14–16%), работников кооперативов, акционерных обществ, совместных предприятий (11–17%), высших государственных служащих. Именно для данной социальной группы посильна оплата высшего образования. Достаток в этих семьях значительно выше. Каждый седьмой «коммерческий» студент имеет собственный ежемесячный заработок, а каждый десятый – доход от самостоятельного предпринимательства [9; 10; 22; 34]. По числу вузовских «отличников» они уступают «бюджетным» студентам.

В целом, анализ литературы позволяет выделить несколько больше типов современных студентов, чем простое деление на «бюджетных» и «коммерческих», причем эти типы встречаются и в той и в другой из описанных групп:

1) *«предприниматель»* – такой студент предпочитает достижение успеха в сфере бизнеса, получает высшее образование для того, чтобы освоить теорию и практику предпринимательства, быстро продвигаться по службе, заниматься руководящей, организаторской деятельностью; он уверен в правильности выбора специальности, обучения, соответствии ему своих способностей, но в то же время он более критичен к своему учебному заведению, лучше знает

специфику профессии (возможности профессионального роста, размер заработной платы, условия труда, перспективы служебной карьеры), не опасается безработицы, у него более развиты (по самооценке) такие актуальные личностные качества, как индивидуализм, профессионализм, предприимчивость, самостоятельность, способность менять взгляды при смене обстоятельств, быстрая адаптация и легкая вживаемость в новые условия;

2) «эмигрант» – студент, который получает высшее образование в большей мере для того, чтобы свободно овладеть иностранными языками, получить возможность обучения, работы за границей; он уверен в правильности собственного выбора специальности и в соответствии ему своих способностей, а также в возможности вуза дать ему подготовку на необходимом уровне; у него хорошо развиты (по самооценке) индивидуализм, жизненный оптимизм, легкое «вхождение» в новые условия;

3) «традиционалист» – студент, который ценит хорошее образование, профессиональную подготовку, получает высшее образование для того, чтобы получить диплом, вести научные исследования; он менее критичен по отношению к вузу, хуже знает реалии дальнейшей профессиональной деятельности, больше опасается безработицы, у него сильно развиты профессионализм и работоспособность, менее – предприимчивость, способность рисковать, менять взгляды при смене обстоятельств, вживаться в новые условия, жизненный оптимизм.

Исследователи отмечают, что за последние годы сформировались качества, позволяющие студентам легче адаптироваться к сложностям жизни в условиях рынка, делающие их более конкурентоспособными: у них появились предприимчивость, большая самостоятельность, большая требовательность к преподавателям (знания – необходимый товар). Но что-то и утратилось: студенты стали менее эрудированными, менее трудолюбивыми (в учебе), менее интеллигентными, менее требовательными к себе.

*Корпоративные связи внутри студенчества* как социальной группы сейчас достаточно слабы по сравнению с тем, что было раньше. Корпоративные связи в первую очередь определяются совместной деятельностью внутри сообщества. Раньше это была не

только учеба, но и стройотряды, студенческие научные кружки, турпоходы, слеты авторской песни или дежурство по этажу в общежитии. Сейчас этого нет, и даже учеба для современного студента – это полдела, поэтому и социальные связи стали наполовину слабее.

Современные студенты действительно вынуждены в ущерб учебе тратить много времени на подработки. Так, за время учебы ни разу не подрабатывали только 27%, а 50% делали это каждый год. Однако только треть студентов работает, потому что родители не могут обеспечить их всем необходимым. Еще одна треть работает, чтобы попробовать себя в деле и к концу учебы четко понимать, на чем они хотят специализироваться. Оставшаяся часть студентов работает, чтобы обеспечить себе трудоустройство после окончания университета [10; 22; 39; 43].

В прошлое ушла еще одна ранее характерная для студентов черта – социальная активность. Ее заменила другая – *рационализм*. Прожить на стипендию нельзя было и раньше, но с начала 90-х годов она стала совсем символической. Студенты в массе своей начали подрабатывать и из-за этого пропускать занятия.

Работать по специальности после окончания вуза хотел бы 71% студентов, 13% скорее всего будут заниматься чем-то другим, а 16% еще не определились. При этом 30% от всех опрошенных боятся, что могут вообще не найти работу [10; 22; 35; 42].

Искать счастья за границей после окончания вуза намерены 6% студентов. Вероятно, это объясняется не патриотизмом, а тем же рационализмом, ведь студенты трезво оценивают уровень своей подготовки и понимают, что в большинстве случаев их за границей никто не ждет.

Одна треть студентов работает, потому что родители не могут обеспечить их всем необходимым. Еще одна треть работает, чтобы попробовать себя в деле и к концу учебы четко понимать, на чем они хотят специализироваться. Оставшаяся часть студентов работает, чтобы обеспечить себе трудоустройство после окончания учебного заведения.

Таким образом, анализ литературы по проблемам развития студенчества позволяет высоко оценить продуктивность *социально-*

*демографического подхода*, суть которого состоит в том, что студенчество рассматривается как множество, совокупность отдельных единиц. Это своеобразный вид деятельности, заявляющий о себе самыми разнообразными способами в различных коллективах, общностях, группах, формирующихся на разных уровнях. Понимание студенчества как социального слоя, который в свою очередь состоит из целостных систем (студенчество страны, города, вуза и т. п.), в которых интегрированы отдельные цельные единицы-группы, основанные на внутренних взаимосвязях, позволяет анализировать идентичности студенчества, особенности молодежной субкультуры, специфику поведенческих стратегий, обусловленных именно межличностными коммуникациями в студенческих сообществах различных уровней.

**Сущность системного подхода  
к изучению студенчества**

положений методологического характера: необходимо выявить действительно всеобщие стороны, связи и отношения студенчества; изучить особенности вещественно-энергетически-информационного обмена этой социальной группы с другими сферами и компонентами общества; учесть особенности освоения действительности тремя возможными способами: чувственно-практическим, теоретическим, ценностным; понять цели и смысл функционирования студенчества.

В XX веке в социальных науках получило распространение такое понятие методологического характера, как «социальная система», сформированное на основе не столько конкретных личностей, сколько социальных позиций, ролей (Толкотт Парсонс и Никлас Луман). Большую методологическую значимость в этом плане имеют исследования, где представлен системный подход к образованию и деятельности субъектов образовательного процесса, а значит, и студентов. Особенно примечателен в этом плане ряд коллективных монографий, на основе которых стало возможным осмысление практико-ориентированных образовательных концепций и выявление закономерностей развития студенческого сообщества [10; 18; 23; 46].

Образовательная социальная система на любом уровне (от студенчества страны до конкретной академической группы) анализируется в работах сторонников этого подхода как совокупность ролей, статусов, характерных для взаимоотношений в образовательной среде. Например, университет рассматривается как «ансамбль» позиций, статусов, которые распределены между профессорами, студентами, библиотекарями, вахтерами и т. д., где все выполняют взаимно дополняющие друг друга роли [2; 4; 12; 17; 46; 49]. Межличностное пространство, в котором развивается и проходит жизнь студента, имеет огромное множество социальных контекстов, которые пытаются анализировать такие авторы как В. Луков, Е. Михайлева, Т. Подольская, В. Чепак, Н. Чибисова [22; 23; 37; 46; 48] на основе очень продуктивной методологии, разработанной польским социологом Петером Штомпкой [50].

Именно системный подход к исследованию студенчества как социального феномена позволяет выявить действительно всеобщие стороны, связи и отношения студенчества с другими слоями и сферами общества, которые на всех исторических этапах носят необходимый и достаточный характер. Работы авторов, которые разрабатывают этот подход, позволяют осмысливать отношение студентов к другим возрастным группам и к себе самим как социальным субъектам, выявлять формы социализации и адаптации, чувственно-практические, теоретические и ценностные способы освоения окружающего мира, прогнозировать возможности адекватной реакции студенчества на напряженную связь между целевыми устремлениями этой молодежной страты и ее настоящим состоянием.

Проблемам социализации посвящены работы таких авторов, как Спенсер, Дюркгейм, Ратценхофер, Фрейд, Эриксон, Адлер, Пиаже, Дж. Мид, М. Мид, Парсонс, Бергер, Лукман, Маркузе, Бурдьё, Колберг. Модели социализации довольно полно рассмотрены Н. П. Лукашевичем в «Социологии образования». В монографии Сокурянской Л. Г. дан спектр научных подходов к анализу социализации (М. Мид, Р. Бенедикт, З. Бауман, П. Бергер и Т. Лукман) [39].

Тематическое поле, в котором возможно продуктивно исследовать проблемы становления и развития личности, очерчивается

в литературе по проблемам студенчества тремя базовыми категориями: «социализация», «образование» и «воспитание». Благодаря работам А. Бандуры, Ф. Гиддинга, Д. Доллэрда, Дж. Кольмана, А. Парка, В. Уолтерса образование рассматривается как институциональная форма социализации. П. Бергер и Т. Лукман не случайно увязали социализацию с *легитимацией*, подчеркивая необходимость формального признания со стороны общества, придания чему-то или кому-то законного статуса. Действительно, легитимация тесным образом связана с институционализацией, поскольку она и есть процесс оправдания чего-либо в глазах общества.

**Образование** выступает институциональной формой социализации. Образование в современных странах – это очень широкие и высокоразвитые дифференцированные многоуровневые социальные системы (подсистемы общества) непрерывного совершенствования знаний и навыков членов общества, выполняющие важнейшую роль в социализации личности, ее подготовке к получению того или иного социального статуса и выполнению соответствующих ролей, в стабилизации, интеграции и совершенствовании соответствующих систем. Образованию принадлежит очень важная роль в определении социального статуса личности, воспроизводстве и развитии социальной структуры общества, поддержании социального порядка и стабильности, осуществлении социального контроля.

**Социализация**, представляющая собой довольно расплывчатый и неуловимый материал, существенно отличается от образования, имеющего более жесткую форму благодаря школам, институтам, университетам, учебникам, программам и т. п. На индивидуальном уровне социализация представляет собой процесс усвоения культурных норм и освоения социальных ролей. В Оксфордском словаре социологии Гордон Маршалл определяет социализацию как «процесс, благодаря которому мы учимся быть членами общества при помощи двух вещей: 1) интернализации ценностей и норм; 2) обучения социальным ролям (рабочий, друг, гражданин и т. д.)» [57, с. 624].

**Воспитание** выступает формой социализации, но это камерный способ ее выражения, когда обязательно требуется доверительная обстановка, авторитет наставника, родителей. Воспитание представляет собой процесс становления, обогащения и совершенствования

субъективно-личностного и духовного мира человека. Воспитание реализуется посредством творческого овладения всей доступной культурой в конкретном социально-историческом контексте, отражая триаду: «знания» – «убеждения» – «практическая деятельность». Воспитание всегда представляет собой культивирование в индивиде человеческих качеств, усвоение научно-познавательной, художественной и непременно нравственной культуры, что ориентирует личность на безусловные ценности добра, истины и красоты.

Период от 17 до 23 лет – для многих учеба в вузе, то есть кризисная точка социализации, поскольку она связана с переходом от обучения к производственному труду. Совмещение учебы в вузе с работой можно назвать моделью совмещенной социализации или *двухкарьерной социализации*, поскольку индивид умудряется в одно и то же время делать карьеру в двух сферах жизнедеятельности: на фирме или в вузе.

Системный подход к исследованию студенчества нацеливает на понимание того, что современной молодежи приходится вырабатывать взгляды на жизнь в обстановке моральной вседозволенности так называемого «периода первоначального накопления капитала». Без приобщения к высоким нравственным ценностям невозможна успешная социализация. Методологическим ключом к решению этой проблемы может быть идея Элвина Тоффлера о модальном и модульном человеке, о гармоничном сочетании фундаментальных качеств и ценностей с современными чертами личности, которые формируются в ответ на вызовы современности и позволяют человеку успешно адаптироваться в трансформирующемся обществе [44].

Исследователи отмечают, что с 1990-х годов физическую акселерацию, характерную для молодежи 60–80 годов XX века, дополняет акселерация социальная, юридическая и экономическая. Однако никакой политической или нравственной акселерации у них не происходит. В результате возникают противоречия вначале в общественной позиции подростка, а затем – в формах поведения. Молодой человек тянется к предпринимательству и бизнесу, но разумно распоряжаться деньгами не умеет, он старается казаться взрослее, но психологически не способен к этому. Стремясь быстро заработать деньги, молодые люди нередко не брезгают незаконными

путями, ориентируясь на полнокровный и разнообразный досуг, иногда единственным способом достичь этого они считают наркотики.

С одной стороны, выросли стандарты поведения по западному образцу, а с другой – материальное положение многих семей ухудшилось, что вынуждает многих студентов подрабатывать. С одной стороны, молодежь приучается к инициативности, изживает иждивенчество, обретает жизненный опыт, с другой – нельзя закрывать глаза на слабую совместимость регулярных приработков с интенсивной учебной.

С социализацией тесно связана и *культура*, которая как бы «встраивает» любого человека в общество не произвольным способом, а общественно признанным, узаконенным. Социализация заключается в том, чтобы ввести человека в правовое и моральное поле законов, норм, императивов. Родители, учителя и преподаватели призваны научить достойному поведению, основанному на знании этих законов и норм. В узком смысле социализация означает такую трансформацию человека, что он из существа корыстного, замкнутого только на себя, эгоистического превращается в существо, умеющее общаться и жить в мире с другими людьми.

Индивидуальный процесс приобщения к ценностям своего народа социологи и антропологи обозначили термином «*инкультурация*», которая понимается как процесс обретения культурных навыков человеком, «вхождение» в культуру. Конечный результат инкультурации – *интеллигентность* как совокупность приобретенных культурных норм.

*Агентами первичной социализации* выступают родители и все члены семьи, учителя, врачи, друзья семьи, лидеры молодежных группировок, то есть все, кто составляет ближайшее окружение человека. Термин «*вторичная социализация*» описывает тех, кто стоит во втором эшелоне влияния и оказывает менее важное воздействие на человека: представители администрации школы, вуза, предприятия, армии, церкви, полиции, сотрудники телевидения, радио, печати, партий, суда и т. п.

Действительно, с точки зрения студента как отдельного члена общества, социальное поле, или, иначе говоря, межличностное



пространство, в котором развивается и проходит жизнь каждого человека, имеет огромное множество составляющих, так называемых **контекстов**: *семейный контекст*, где проходит очень важная часть жизни; *ровесники, товарищи по играм* во дворе и на спортивной площадке; *круг соседей*; *контекст воспитания и обучения* (детский сад, школа, университет); *профессиональный контекст*, в который студент старается вписаться уже в период практики; *досуговый контекст*, то есть контекст на почве отдыха и развлечений, например, в кино, на дискотеке; *рекреационный контекст*, в который студент входит, посещая тренажерный зал или бассейн, то есть контекст, связанный с восстановлением здоровья; *спортивный контекст* – в случае, если студент – член футбольной команды; *религиозный контекст*, например, при посещении воскресного богослужения или паломничества; *политический контекст*, когда студент принимает участие в голосовании, выборах, в организации забастовки и т. п.; *экономический контекст*, в который человек входит, что-либо покупая или внося деньги в банк, и т. п. [50, с. 33].

Конечно, это не весь перечень возможных вариантов, но понятно, что студент как бы постоянно «кружится» в этих контекстах, выходит из одного и попадает в другой, встречая «новое» общество, окружение. При этом он взаимодействует с людьми, занимающими другие позиции, играющими другие роли; молодой человек сталкивается с другими «правилами игры», действует, при этом сам влияет на группу, способствует трансформации, модификации и вызывает различные последствия и события.

Поскольку социализация представляет собой процесс, при помощи которого человек становится полноценным членом общества благодаря обретению социальных статусов, обучению социальным нормам и выполнению социальных ролей, то к проблеме социализации привязаны все базовые категории социологической науки: *социальная структура* – это всего лишь совокупность функционально взаимосвязанных социальных статусов; их расположение по однородным группам и в вертикальном порядке дает *стратификацию*; через *социальные роли* осуществляется выход на *мобильность* и *миграцию*; все вместе эти категории характеризуют *место и роль личности в обществе*.

Таким образом, в теоретико-методологическом плане социализация представляет собой социальную структуру, обращенную к индивиду и приведенную в движение, ибо обучаться быть членом общества означает встраивание в эту структуру и одновременно, если речь идет обо всех людях, выстраивание структуры общества.

Исследователи чаще всего выделяют *три стадии социализации*: адаптация, индивидуализация и интеграция. На стадии *адаптации* человек усваивает те нормы и ценности, которые преобладают в его трудовом коллективе. На стадии *индивидуализации* формируется потребность быть личностью, а на стадии *интеграции* индивид и коллектив становятся единым целым. Успешное прохождение этих стадий именно в таком порядке обеспечивает человеку успех в обществе.

Период адаптации студентов, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

Социальная адаптация студентов в вузе, как правило, делится на:

а) *профессиональную адаптацию*, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе;

б) *социально-психологическую адаптацию* – приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения.

Адаптация выступает как предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в

той или иной социальной роли. Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) *адаптация формальная*, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;

2) *общественная адаптация*, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;

3) *дидактическая адаптация*, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Успешность обучения студента зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является его интеллектуальное развитие как показатель умственной деятельности и внимание – функция регуляции познавательной деятельности. Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки. Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го – начале 3-го учебного семестра.

Процесс адаптации каждого студента идет по-своему. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче и быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники – к академической работе.

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты.

- Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.

- Второй курс – период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизнь второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.

- Третий курс – начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности. Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.

- Четвертый курс – первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.

- Пятый курс – перспектива скорого окончания вуза – формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т. п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.

Поиски друга жизни играют на III–IV курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и на общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Но было бы ошибкой видеть в этом негативное явление. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности. Данные социологов говорят, что, как правило, после некоторого «затишья» семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Вступление в брак большинства студентов к концу учебы не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается.

Таким образом, с точки зрения *системного подхода*, студенчество – это основанный на внутренних взаимосвязях порядок статусов и типичных для них ролей. Любая культурно-историческая целостность как пространственно-временная определенность создает и формирует некие нормативные каноны личности, идеальные модели менталитета и социальных практик, вносимые в реальность с помощью таких различных институтов, как семья, образование, средства массовой информации, церковь и так далее. Современное информационное общество – не исключение. Его важнейшей характеристикой является изменение механизмов процесса социализации человека. На место традиционной, жестко унифицированной системы воспитания и обучения, характерных для техногенной цивилизации, приходят разнообразные обучающие и коммуникативные технологии.

**Студенчество в рамках  
структурно-функционального  
подхода**

*Структурный подход*, собственно, и называется таковым, поскольку в центре его внимания находится структура общества, которая

рассматривается как система взаимосвязанных и взаимозависимых элементов. В рамках данного направления акцент делается на процессах структурирования, структурного становления и воспроизводства.

Основы структурного анализа общества заложены в работах Э. Дюркгейма и К. Маркса. К числу структурно-ориентированных подходов можно отнести также *структурный функционализм* (Т. Парсонс, К. Девис, У. Мур, Р. Мертон), а также *структурализм* (Б. Бернстайн, П. Бурдьё и др.). Все перечисленные исследователи рассматривают структуру общества как некую иерархию объективно существующих социальных (преимущественно – статусных) позиций. Эти позиции заполняются индивидами и группами, однако существуют независимо от их субъективных представлений. И самое главное – акцент делается именно на определяющем влиянии структур (социальных, статусных позиций) на поведение индивидов и групп в обществе.

В современной западной социологии образования *структурно-функционалистская перспектива* исследования студенчества видится

в теоретических разработках представителей таких направлений, как структурализм, функционализм и теория конфликта.

В рамках *структурализма* (П. Бурдьё, Б. Бернстайн, Ш. Хиф и др.) основополагающим принципом, который формирует различия в мировоззрениях, социальной идентификации и разновидности знаний выступает код знания; институции образования рассматриваются как организации, которые кодируют культуру, а эти коды воссоздают социальные категории.

*Представители функционализма* (Э. Дюркгейм, К. Дэвис, В. Мур, Дж. Коулман, Я. Блау, О. Данкен, Е. Хоппер и др.) рассматривают проблему неравенства возможностей в доступе к получению знаний. Они учитывают индивидуальные способности учащихся и различия между школами и однотипными учебными заведениями, основанные на объеме знаний, основные факторы и внутренние процессы, влияющие на мобильность молодого поколения.

*Сторонники теории конфликта* (С. Боулз, Н. Пулансас, Г. Гинтис, Р. Коллинз, С. Ароновиц, Х. Жирокс, Л. Альтюссер, Дж. Анион, М. Эплл, А. Грамши, П. Виллис, И. Шор, П. Фрайер) фокусируют внимание на противоречиях интересов различных элементов надстройки общества. Они предлагают марксистские концепты, фокусирует внимание на: классовых противоречиях на основе экономики, а также на противоречиях, основанных на неэкономических социальных институтах (культура, политика, религия и т. п.).

Все эти подходы берут начало из теорий символического интеракционизма, феноменологии, а также теории социального действия М. Вебера. Следовательно, данное направление социологической мысли можно представить как своего рода «микроанализ» процессов, происходящих в обществе, сквозь призму исследования социальных практик индивидов (агентов, акторов), деятельность которых и определяет социальную структуру. Другими словами, акцент здесь делается на том, что объективно существующие структуры не являются значимыми. Более того, реальное их существование становится возможным лишь посредством субъективных представлений индивидов (агентов, акторов) относительно социальной структуры, а также их видения собственного места

в пределах этой структуры. Исходя из таких представлений, индивиды (агенты, акторы) сами выстраивают свои социальные практики, которые и определяют особенности стратификационных процессов, процессов структурирования и постоянную динамику социальных структур.

Следует отметить, что в последнее время приобретает особую популярность направление, основанное на синтезе различных научных подходов, получившее название структурно-деятельностного подхода. Его идеи развиваются в ряде современных социологических теорий, которые в своей основе содержат представление об обществе как самовоспроизводящейся реальности, эмерджентном продукте структуры и действий людей, их социальных практик [19, с. 27]. Следуя таким представлениям, общество понимается не как некая константа, заданная определенностью, а как постоянно изменяющаяся бесконечность, непрерывно воспроизводящая некоторые свои существенные характеристики. Неопределенность общества выражается в его эмерджентном характере, обусловленном постоянным потоком рациональных и случайных человеческих выборов и социальных взаимодействий, «встроенных» в структурные формы. Подобные выборы и взаимодействия осуществляются в контексте традиций, правил, норм, в условиях доступа к различного рода объективно существующим социальным ресурсам. Однако в определенные моменты, подчиняясь определенным условиям и обстоятельствам, эти субъективные факторы (выборы и взаимодействия) способны «взламывать» данный контекст, вызывая неожиданные социальные последствия.

Важным методологическим шагом на пути абстрагирования понятия «студенчество» стало выделение из системной целостности уже самой по себе системы связей между студентами, независимо от того, какие личности и какие позиции оказываются в этой системе связей и отношений, в каких коллективах и группах они реализуются. Эта методологическая установка берет свои истоки из теории Георга Зиммеля о чистых «социальных формах», теории структуры Клода Леви-Строса и Роберта Мертона. Например, структура образования имеет свои закономерности, не зависящие от того, техническое или

гуманитарное образование получает человек, в каком городе он обучается, сколько ему лет, какие у него политические предпочтения.

В таком плане студенчество анализируется в работах П. Бурдые, О. Куценко, И. Нечитайло и других авторов, где анализируется содержание образования, особенности адаптации студентов к вузовской жизни, структура удовлетворенности учебной и т. п. [7; 19; 25; 26; 54].

Многие авторы анализируют особенности трансформации студенческих практик в современных условиях, они раскрывают механизмы обеспечения качества образования в контексте демократизации образовательного пространства, исследующие социально-правовые аспекты реформирования образования в Украине [2; 4; 10; 18; 33].

Возникающие структурные формы во всех своих проявлениях (иерархических, социальных, институциональных, идеальных и др.) становятся необходимым условием социального взаимодействия, ставя индивидов (агентов, акторов) в определенные рамки осуществления выбора, заставляя (либо предлагая) ориентироваться на конкретные наборы объективно существующих социально значимых ресурсов и правил. В то же время структуры, выступая, с одной стороны, фактором ограничения воли индивидов, с другой стороны, вызывают постоянное (осознаваемое либо неосознаваемое) стремление последних к преодолению или переутверждению этих структур.

Структуры обеспечивают возможность социальных действий индивидов в процессе их размещения в социальном пространстве, их субъективного восприятия этих структур, а следовательно, и собственной позиции. Структуры выступают в роли «ограничителя» социальных действий, утверждая тем самым системы неравенств. Однако структуры и сами являются продуктом социального взаимодействия. Именно посредством социальных действий определяются различного рода структурные ограничения, осуществляется их субъективная интерпретация и возможное изменение действий, направленное на использование структурных возможностей либо их изменение. Представитель структурно-деятельностного направления социологической мысли П. Бурдые совершенно справедливо отмечал, что «восприятие социального мира есть продукт двойного структурирования... Со стороны объективной



оно социально структурировано... Со стороны субъективной оно структурировано в силу того, что схемы восприятия и оценивания, в особенности те, что вписаны в язык, выражают состояние отношений с символической властью» [7, с. 20–23].

Кроме теории *конструктивного структурализма* П. Бурдьё, данный подход объединяет и ряд других различных современных теорий общества, таких, например, как *теория «структуризации»* Э. Гидденса, *теория «социальных систем»* Н. Лумана, *теория «социальных акторов»* А. Турена, *теория «социального становления»* П. Штомпки, *теория «двойного морфогенеза»* М. Арчер, *теория «систем правил»* Т. Бернса и Х. Флем и др. [7; 26; 33; 44; 49].

В структурном плане студенчество может быть рассмотрено как специфическая социальная группа, являющаяся базисом формирования (структурирования, выстраивания, пополнения) различных структурных позиций, связанных со стратификационной системой или же классовой структурой современного общества, определяющих существенные различия жизненных шансов.

Исходя из такого определения, студенты, в своей совокупности, могут быть представлены как некая «социальная масса», из которой в ходе образовательного процесса, как результат этого процесса, формируются определенные структурные элементы, в частности, классоподобные группы, различные социальные, социально-классовые образования. Таким образом, специфика студенчества как социальной группы заключается именно в неразрывной связи группы с системой образования; причем не имеет значения, рассматриваются студенты в качестве объекта либо субъекта образовательного процесса.

Преобладающее большинство данной группы – молодые люди, находящиеся на начальном этапе своего социального и карьерного роста, которые в недалекой перспективе (после окончания вуза) станут обладателями не только необходимого объема профессиональных знаний, навыков и умений, диплома о высшем образовании, но и важнейшего социально-значимого ресурса, имеющего отношение и к культурному, и к символическому капиталу.

В рамках структурного подхода акцент делается на том, что структура социального пространства, имеющего в значительной мере

игровую природу, определяется в каждый момент структурой распределения капитала и прибыли, специфических для конкретных полей данного пространства:

- *экономический капитал* – ресурсы, имеющие экономическую природу (деньги, помогающие занять преимущественное место, товар);

- *культурный капитал* – ресурсы, имеющие культурную природу (образование, культурный уровень индивида, который ему достался в наследство от его семьи, усвоен в процессе социализации);

- *социальный капитал* – ресурсы, связанные с принадлежностью к группе: сеть связей, которыми можно воспользоваться только имея принадлежность к той либо иной группе, либо через посредство людей, обладающих определенной властью и способных оказать «услугу за услугу» [69, с. 53–60];

- *символический капитал* – ресурсы, имеющие символическое значение, т. е. понятия, действия или предметы, заменяющие другие понятия, действия и предметы и выражающие их смысл.

Каждому полю в социальном пространстве соответствует определенный вид капитала: экономическому – экономический, культурному – культурный и т. п. Такое понимание социального пространства отражает реальность не только устойчивых форм связей, но и тех реальных форм связей, в проявлении которых существенную роль играют случайность, подвижность границ.

Являясь определяющим компонентом культуры, обеспечивающим преемственность и воспроизводство социального опыта, образование обеспечивает процесс накопления молодым человеком знаний и получения квалификации. В таком понимании образование выступает как социально-значимый *ресурс культурного капитала*. Именно образование открывает перспективы для дальнейшего социального продвижения, для достижения более высоких социальных позиций.

С другой стороны, при формальном равенстве гражданского права на получение образования все же имеет место реальное неравенство доступа к обладанию этим ресурсом (преимущественно это касается высшего и последиplomного образования). Это неравенство заложено в социальном происхождении человека, его экономическом и, возможно, классовом положении. Другими слова-

ми, неравенство является причиной ограниченного доступа к иным социально значимым ресурсам, недостаточного объема экономического и социального капиталов [25].

Таким образом, образуется своеобразный замкнутый круг, однако в современном обществе, когда знания, умения, профессиональные навыки, талант и способности человека приобретают высокую ценность, разорвать этот круг все же возможно. С одной стороны, распределение культурного капитала между различными социальными группами в обществе далеко не равномерно. С другой стороны – образованию свойственна ориентация на способности и дарования, на развитие которых направлен весь педагогический процесс. В любом случае, стратификация в образовании и воспроизводство неравенства через образование неизбежны [49].

Образование можно обозначить и как *один из значимых ресурсов символического капитала*. Точнее, диплом о среднем или высшем образовании представляет собой частицу общепризнанного и гарантируемого символического капитала, действительного на любом рынке. П. Бурдьё отмечает, что обладатели символического капитала оказываются в более выгодном положении посредством официальных гарантий и юридического обоснования через официальное признание этого символического капитала. Официальное признание выражается через присвоение звания, степени, титула и является одним из наиболее типичных способов демонстрации исключительного права государства на символическое насилие [7, с. 74–75].

В современных условиях более актуальным является не столько вопрос о получении доступа к высшим должностям, сколько вопрос поддержания занятости. Последняя обеспечивается приобретением валидных дипломов, с помощью контактов и связей. Диплом все чаще рассматривают как «страхующее средство», чем и объясняется, в конечном счете, увеличение потребности в последипломном образовании.

Ресурсы образования в полях культурного и символического капитала тесно переплетены. В идеале, диплом о высшем образовании является символическим подтверждением того, что индивид (агент, актер) обладает определенным уровнем тех или иных знаний, навыков, умений, которые в совокупности представляют его

культурный капитал. Однако в реальности, в условиях распространенной коррупции в системе образования и других негативных факторов, ситуация такова, что обладатели диплома как символического капитала имеют достаточно низкий уровень культурного капитала, не соответствующий званию специалиста, символическим подтверждением которого, собственно, и является сам диплом. Кроме того, имеют место (хотя значительно реже) и такие случаи, когда объем культурного капитала индивида достаточно высок для того, чтобы иметь символическое подтверждение (в виде диплома), однако такое подтверждение отсутствует, в силу каких-либо факторов, например, недостаточного объема экономического, социального капитала и др. [25; 26].

В ходе образовательного процесса происходит постепенное накопление студентами определенного объема культурного капитала. Более того, завершив обучение, студенты получают диплом – как символическое подтверждение квалификации и профессиональной компетентности, что является свидетельством обладания одним из видов символического капитала.

Подобные теоретические представления о студенчестве с позиции структурного подхода находят подтверждение и в социологической практике. В частности, в современных научных кругах актуальными являются проблемы, связанные со существованием так называемого «среднего» класса (или слоя), то есть той социальной группы, которая, являясь качественным (в смысле интеллектуального потенциала) и количественным базисом общества, обеспечивает стабильность его функционирования и определяет перспективы дальнейшего развития.

Образованность, интеллигентность, высокий уровень интеллектуального развития и др. – качественное ядро не только «среднего» класса, но и общества в целом. Большинство современных социальных ученых настаивают на том, что именно высшая школа готовит кадры для этой социальной группы, а студенчество зачастую рассматривается, прежде всего, как основание интеллигенции. В действительности каждый бывший студент, получив диплом о высшем образовании, становится специалистом в той или иной профессиональной области и, согласно статистике, входит в состав

интеллектуальной как специфического социального слоя или класса. Кроме того, многие социологические исследования показывают, что специалисты с высшим и средним специальным образованием все больше пополняют ряды нового сильноресурсного социально-классового образования – предпринимателей [25; 26].

Так или иначе, эти и многие другие примеры социологической практики подтверждают правомерность определения студенчества с позиций структурно-функционального подхода, что предполагает рассмотрение данной социальной группы в качестве основы формирования (структурирования) определенных элементов социальной структуры (слоев, классов, страт и т. п.). Посредством получения образования студенты приобретают специфические социальные характеристики, становятся обладателями социально значимых ресурсов культурного и символического капитала, что определяет их социальные перспективы, а также будущую позицию в структуре социального пространства. Образование как важнейший социальный институт современного общества вносит свой вклад в символическое укрепление основополагающих социальных позиций (и оппозиций), являясь местом «производства наиболее действенных принципов и одновременно легитимных классификаций» [7, с. 16].

Неразрывная связь студенчества как социальной группы с образованием открывает не только структурную, но и деятельностную перспективу ее изучения. Это подтверждают и данные эмпирических исследований.

При поступлении в вузы студентов привлекают доступность образования – 50,7%; новые информационные технологии в процессе обучения – 37,8%; гибкий график обучения – 31,3%; высокое качество обучения – 28,9%. Большинство студентов уверены, что диплом вуза в будущем расширит доступ к интересующей работе, явится основой для их карьеры и трудоустройства.

Несмотря на то что 55% родителей опрошенных студентов принадлежат к базовому слою современного общества (являются рядовыми специалистами, помощниками специалистов, рабочими, крестьянами, работниками торговли и сервиса), 80,8% студентов хотели бы принадлежать к среднему социальному слою, быть квалифицированными профессионалами, представителями мелкого

бизнеса, среднего звена управления. Быть государственными служащими или рабочими хотели бы 18,7% студентов, стать сельхозслужащими, вести домашнее хозяйство хотят 0,5% студентов.

Студенты большей частью (60%) ориентированы на активную предпринимательскую деятельность. Для студентов вуза серьезной проблемой остается вопрос трудоустройства. Готовы опереться на собственные силы лишь 22,4% студентов-первокурсников, 19% такой возможности трудоустройства не имеют и 58,6% затруднились ответить на поставленный вопрос.

Мониторинг демографических характеристик студентов, социальных параметров выборки опрошенных и их экономического положения, проведенный в последние годы, выявил стабильность ряда доминирующих характеристик. Студенты, как правило, имеют высокий уровень притязаний по отношению к обучению, нацелены на получение профессии, востребованной в обществе. Для этой социальной группы характерно самостоятельное принятие решений. Прагматизм в профессиональной деятельности продолжает играть доминирующую роль среди целей обучения студентов. Возросла доля студентов, которые хотели бы продолжить свое обучение до получения степени специалиста и магистра, а также получить степень кандидата и доктора наук [10; 21; 42; 50].

Анализ литературы по данной проблеме показывает, что если раньше исследования характеристик учащихся концентрировались на социально-демографических признаках, то в последние десять лет внимание сместилось на эмоциональные характеристики студентов, обучающихся по программам дистанционного образования. Оценка социальных характеристик студента рассматривается как неотъемлемый элемент учебно-воспитательного процесса, проводится в целях повышения ответственности и организованности студентов, их мотивации к глубокому и всестороннему усвоению.

Благодаря работам большинства авторов, опубликованным в последнее десятилетие, в общественном сознании достаточно глубоко утвердилось мнение: чтобы быть успешным и востребованным, чтобы самореализоваться в условиях сложной социальной динамики, «человек в современном мире должен обладать определенными личностными качествами: быть подвижным, готовым к любым

изменениям, способным быстро и эффективно «встраиваться» в любые условия, приспосабливаться к разным обстоятельствам бытия, т. е. быть мобильным» [20, с. 7].

В то же время, как показывают эмпирические исследования, существуют серьезные противоречия между декларируемыми положениями о повышении роли образования в условиях социальной нестабильности и стремлением и умениями молодых людей овладеть методологией получения знаний, компетенциями их наращивания с целью подготовки базы для успешной профессиональной деятельности. Так, в результате анкетного опроса (N = 5000; 2010 г.) абитуриентов и их родителей был сделан вывод, что у абитуриентов, несмотря на их понимание важности формирования способности самообучаться и самоопределяться, на самом деле эти способности практически не сформированы. Направленность педагогической деятельности на формирование этих компетенций респонденты оценили по 12-балльной системе в 12 баллов, а именно: 34,4% отцов и 34,6% матерей. Сми абитуриенты оценили необходимость формирования у себя этих компетенций преимущественно в 10 баллов (34,2%). Кроме того, было опрошено 500 работодателей. Наиболее значимой компетенцией из 12 предложенных 85,5% респондентов считают способность выпускника находить необходимую и достаточную информацию. Способность выпускника рационально распределять собственные усилия для самостоятельного решения конкретных заданий важной и очень важной считает 80,7% респондентов.

Современные педагоги осознают необходимость формирования у студентов способности к самообучению. Поэтому в новом поколении учебных планов и научно-методических пособий 50–60% времени отводится на самостоятельную работу студентов.

В то же время анонимный опрос студентов, проведенный в декабре 2008 и 2009 гг., (N = 3824) в харьковских вузах показал, что 10–15% студентов II–III курсов еще не определились со своим будущим, не знают, понадобится ли им вообще учеба в университете [30, с. 8–9].

Эти эмпирические данные свидетельствуют о глубине проблем в подготовке специалистов с необходимым комплексом профессио-

нальных и общекультурных компетенций, о необходимости реагирования системы образования на эти процессы новыми направлениями модернизации обучения на всех уровнях.

Осмысливая возможные пути модернизации образования в Украине, исследователи отмечают, что в условиях вхождения Украины в цивилизованное мировое содружество существенно возрастает необходимость развития в экономике новых форм организации производства, широкого внедрения информационных технологий, компьютерной техники, сложного электрического и автоматического оборудования, а также обеспечения конкурентоспособности отечественной продукции на мировом рынке. Понятно, что в таких условиях высшая школа должна разработать и внедрить новую модель качества подготовки специалистов, формировать у выпускников необходимые компетенции для успешного функционирования в нестандартных ситуациях.

К сожалению, во многих вузах в значительной мере потеряны связи с соответствующими отраслями экономики и ничего не делается для их возобновления. Объемы практической подготовки, невзирая на установленные стандартами высшего образования нормативы, часто сокращаются за счет коррекции учебных планов. Практика подменяется формальным пребыванием студентов в распоряжении кафедр, или привлечением студентов к хозяйственным работам. Особенно это касается направлений подготовки специалистов для производственной сферы и сферы обслуживания.

Исследователи, разрабатывающие структурно-функциональный подход к студенчеству, подчеркивают необходимость активизации практической подготовки, программирования ее четкой организации и обеспечения познавательного процесса студентов необходимой материально-технической базой, техническими средствами и учебно-научно-методическими материалами.

Таким образом, *структурно-функциональный подход* состоит в понимании студенчества как целой сети отношений между людьми, то есть совокупности форм, схем, способов отношений людей к самим себе и друг к другу. Данный теоретико-методологический подход позволяет не только (и не столько) наиболее точно определить место студенчества в обществе, но и раскрыть социальную сущность данной



группы, наиболее полно описать ее функции в процессе социального воспроизводства, тем самым делая вклад и в общую социологическую теорию, системные представления об обществе как самовоспроизводящейся реальности. Студенчество может быть рассмотрено как большая социальная группа, являющаяся базисом для формирования, структурирования, созревания сильноресурсных (в частности, в полях культурного и символического капитала) социальных групп, способных своим действием влиять на общество, создавая условия для процесса его самовоспроизводства.

**Студенчество в фокусе  
деятельностного подхода**

Значительный шаг в направлении абстрактного понимания студенчества был сделан, когда было

замечено, что люди формируют коллективы и группы, входят в социальные системы, в структурные зависимости и отношения посредством своей *деятельности*, посредством того, что они пытаются познать, как они это делают. В методологическом плане продуктивными являются идеи *Макса Вебера*, который обратил внимание на человеческие поступки, действия, дела как на основной исходный материал, из которого формируются все общественные явления и все общественные связи и системы. Например, образование – конечный продукт массовых действий, действий людей, обучающихся, обучаемых, пишущих учебники, организующих сферу образования, занимающихся физической подготовкой детей и т. д., то есть центр тяжести переносится на поступки, действия людей как основу общественной жизни [8].

Сущность *деятельностного подхода* состоит в восприятии студенчества как конгломерата взаимно сориентированных действий общественных единиц, нацеленных на достижение определенных целей. Учеба, с позиций этого подхода, рассматривается как период активного накопления знаний, то есть базы для приобретения в следующем периоде (зрелости) квалификации. Соответствующая постиндустриальному обществу модель пролонгированного обучения (средняя школа – вуз – аспирантура – защита диссертации) удачно описана в работах В. Астаховой, В. Бакирова, В. Пономаренко, С. Шароновой [2; 4; 18; 30; 49].

Социальная активность молодого специалиста, истоки и механизмы ее формирования исследуются в коллективной монографии Е. А. Подольской, Н. Г. Чибисовой, И. С. Нечитайло, Т. В. Подольской, Н. В. Шевченко [10], деятельностный подход к построению модели специалиста описывается в работах В. Игошева, В. Кременя, О. Куценко, Л. Сокуржанской, которые в своих работах пишут о личности как субъекте социальных изменений, выделяя при этом социологические аспекты образовательной сферы [19; 20; 25; 39; 64]. Большой интерес вызывает блок литературы по проблемам студенчества, где исследуется феномен работающего студента, описывается теоретическая модель конкурентоспособности специалиста, послевузовские ожидания студенческой молодежи, а также отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе [10; 21; 35; 42].

В контексте развития Болонского процесса обращается внимание и на развитие самостоятельности и организованности современного студента, на основные требования к специалисту в условиях постоянных трансформаций. В связи со стратегическими задачами вхождения Украины в европейское общеобразовательное пространство многие авторы обращают внимание на существенные изменения в духовном облике современного студента: М. В. Лисаускене, Т. И. Лихачева пытаются решить вопрос, кем является новое поколение студенческой молодежи – прагматичными перфекционистами или романтиками потребления [21], О. С. Овакимян рассматривает вопрос о творческом потенциале будущего специалиста [28].

Хорошее образование становится для молодого поколения главной стартовой ступенью построения карьеры и достижения материального благополучия. Значимость образования и соответственно всех мотивов его получения в течение 10 лет возросла в 1,5–2 раза. И прежде всего, это те мотивации, которые связаны с его инструментальными функциями: работа, успех, карьера. В целом же, образование все в большей степени позиционируется молодежью как ресурс для социальной мобильности и освоения новых социальных ролей, капитал для инвестирования при достижении желаемого социального статуса.

Развивая деятельностный подход, исследователи обращают серьезное внимание на повышение академической мобильности студентов, что позволяет развивать их субъектность и создает условия для успешной самореализации. Они отмечают, что создание общих программ в европейских университетах благодаря поддержке международного образовательного содружества в последние годы ускорилося. Отдельные вузы практикуют «двойные» дипломы, то есть заключаются договора с европейскими учебными заведениями, происходит согласование программ обучения и периодов пребывания за рубежом. Эти соглашения регулируют проблемы, связанные с организацией учебного процесса, включая академическую мобильность.

Благодаря академической мобильности вузы получают новые возможности для эффективной конкуренции и взаимодействия, а студенты получают возможность избирать индивидуальную образовательную траекторию, а также более качественные образовательные услуги. Кроме того, рынок труда становится общеевропейским, что облегчает возможность трудоустройства квалифицированных кадров. Для преподавателей и ученых открываются перспективы плодотворного учебного и научного сотрудничества. Благодаря повышению академической мобильности государства имеют больше возможностей для модернизации образования, интенсификации внедрения новых технологий; кроме того, у некоторых стран растет прибыль в связи с интенсификацией рынка образовательных услуг.

Вообще, ситуация академической мобильности создает благоприятную базу для формирования у выпускников необходимых компетенций, особенно – коммуникативной. За время учебы и стажировки за рубежом выпускники приобретают опыт кросс-культурной коммуникации, отлично адаптируются в иноязычной среде, усваивают элементы трудовой этики, принятые в западных компаниях. Они начинают свободно говорить на нескольких иностранных языках, изучают самые современные технологии ведения бизнеса и командной работы [13, с. 41].

Ориентируясь на смысложизненные ориентации, формирующиеся в образовательном процессе, необходимо учитывать

следующие особенности трансформации общественного сознания. В жизни молодежь сталкивается с тем, что ей навязывается образ «делового человека», который наделен функциями потребителя или бизнесмена, умеет быстро схватывать спекулятивную рыночную конъюнктуру, оперативно действовать любыми средствами и методами в любой экономической ситуации для личного потребления и престижа. При таком подходе подготовка специалиста нового типа практикуется в узко прагматических рамках, личное в человеке «придушено». Если в советские времена в декларациях призывали готовить «всесторонне развитую личность», а в действительности нужен был «человек-винтик», то и в наше время специалист с высшим образованием чаще всего рассматривается как пассивный объект манипулирования потребительским спросом хозяйственного управления.

В целом, социальная динамичность является одной из основных характеристик современного студенчества. Это проявляется, прежде всего, через те социальные ожидания, которые проектируются обществом в отношении студенчества как *будущего* данного общества. Другими словами, в студенчестве отображаются общественные потребности на перспективу, поскольку именно студенчество наиболее чувствительно к инновациям, находится на острие поиска общества, характеризуется повышенным социальным оптимизмом. «Временный» статус студенчества порождает специфическое для студенчества состояние постоянной обращенности в будущее.

Студенчество выступает не только как «показатель» общественной мысли молодежи, но и как резерв общественного развития. Оно оказывается, по сути, тем социальным слоем, который с готовностью будет «примерять» на себя и вместе с тем подвергать испытанию различные социальные и культурные модели развития. Именно студенчество выступает в роли своеобразного «культурного и социального пограничья»: оно и объект социальных «экспериментов», и их эффективный индикатор.

В ответ на вызовы современности постоянно возрастает *социальная субъектность студенчества*, основными характеристиками которой являются образованность, уверенность в себе, творческий подход, профессионализм, инициативность, самоорганизо-

ванность и др. Важным показателем субъектности студенчества оказывается теоретическая и практическая подготовленность к внедрению стратегии самореализации, поскольку важно владеть необходимыми для этого знаниями, умениями и навыками, иметь определенный образовательный уровень.

Показателем субъектности студента может быть его целенаправленная, самостоятельная, творческая деятельность, подкрепленная личной ответственностью индивида, готового к риску и способного отвечать за социальные последствия совершенного. Важным фактором и одновременно показателем социальной субъектности Л. Г. Сокурская совершенно справедливо считает *адаптивно-инновационный потенциал личности (социальной группы)*, который она определяет как «ее готовность и способность перестраивать свое сознание, в том числе его ценностные феномены, в соответствии с изменяющимися социокультурными условиями. Несомненно, что в наибольшей степени таким потенциалом обладают более молодые когорты, отличающиеся гибкостью сознания и высокой восприимчивостью нового» [39, с. 159].

Понятно, что каждый вид социальной субъектности (профессиональной, политической, правовой, религиозной, семейно-бытовой и т. п.) обуславливается определенной системой ценностей. Так, в основе образовательной субъектности студенческой молодежи лежит отношение к образованию как к ценности, его восприятие как средства или как цели.

В зависимости от типа деятельности можно выделить продуктивную, коммуникативную, инновационную и другие виды субъектности. В то же время, следует различать подлинную субъектность и псевдосубъектность (тусовочная), которая, по сути, представляет собой имитацию активной деятельности.

Деятельностные аспекты вузовской подготовки находят свое выражение в модели специалиста, выпускника университета, в которой исследователи отмечают качественно новое соотношение общего, профессионального и гражданского развития. Общее развитие связано с духовностью и творчеством. При этом духовность рассматривается как совокупное проявление нравственно-волевых, интеллектуально-эстетических, физических качеств личности. Она

предполагает исключительно нравственную силу вторжения в деятельность мир специализации, которая расширяет сферу воображения, фантазии, веры в свою одаренность, в свои способности, стимулирует интуитивно-познавательные стремления личности.

Важным компонентом модели исследовательской подготовки специалистов является право студентов на участие в научной исследовательской деятельности, начиная с первого курса, когда педагоги предлагают учащимся найти самостоятельное решение сверхзадач. Когда две силы – духовность и самодеятельность, основанные на общем и профессиональном развитии, – объединяются третьей силой – волей, «помноженной» на воображение, тогда-то и начинает продуктивно работать предлагаемая модель формирования творческого специалиста высокой общей и профессиональной культуры [1, с. 51].

Деятельность студента является своеобразной по своим целям и задачам, содержанию, внешним и внутренним условиям, средствам, трудностям, особенностям протекания психических процессов, проявлениям мотивации, свойственным личности и коллективу при осуществлении управления и руководства. Деятельность студента имеет большое социальное значение, так как ее главное назначение – обеспечить подготовку специалистов для различных отраслей народного хозяйства, реализовать общественные потребности в людях с высшим образованием и соответствующим воспитанием.

В то же время, по данным мониторинга экономики образования в 2010 г., только около трети студентов, выбирая учебное заведение, ориентировались на ту конкретную профессию, которая им нравится. Половина опрошенных не назвали ни одну из причин, связанных с будущим трудоустройством («профессия, которая нравится», «высокооплачиваемая профессия», «легкость поиска работы»). Их выбор учебного заведения определялся совсем другими факторами: доступная оплата – 11,9%; хорошая ресурсная (материальная база) – 5,8%;, хороший контингент учащихся – 10%; работает кто-то из знакомых, родственников – 2,4%; есть военная кафедра – 2,4% [43, с. 244].

В частности, студенты учреждений начального профессионального образования, в основном, выбирали те учебные заведения,

куда нетрудно поступить и где несложно учиться. Студенты учреждений среднего профессионального образования больше внимания обращали на квалификацию преподавателей (это было важно для каждого четвертого). Кроме того, для студентов высшего профессионального образования имела существенное значение репутация выбранного вуза [43, с. 245].

Около трети студентов признают, что учатся в первую очередь ради диплома, получение которого для них важнее получения знаний. Больше всего таких студентов в учреждениях начального профессионального образования – 39%; 3% – среди студентов среднего специального образования. Приоритет диплома над знаниями отмечают лишь 30,3% респондентов. В высшем образовании ситуация несколько отличается: здесь большинство студентов все же учатся ради знаний, а получение диплома важнее только для четверти из них (что, однако, тоже немало) [43, с. 245–246].

Большинство студентов среднего профессионального образования (64,1%) и значительная часть студентов начального профессионального образования (32,9%) не собираются оставаться на том уровне образования, которое сейчас получают, и планируют продолжить обучение в вузе.

Далеко не все нынешние студенты после завершения обучения выйдут на рынок труда. Работать сразу после выпуска планируют 52,9% студентов начального профессионального образования и 65,4% студентов среднего профессионального образования [43, с. 247].

Студенческая деятельность, в целом, не относится к сфере материального производства. Основное в деятельности студента – учиться, участвовать в научной и общественной жизни, в различных мероприятиях, которые проводятся с учебной и воспитательной целью. К числу особенностей деятельности студента следует отнести: своеобразие целей и результатов (подготовка к самостоятельному труду, овладение знаниями, навыками, развитие личных качеств), особый характер объекта изучения (научные знания, информация о будущем труде); деятельность студента протекает в запланированных условиях (программы, сроки обучения); особые средства деятельности – книги, лабораторное оборудование и т. д.; для

деятельности студента характерна интенсивность функционирования психики, необычно высокое интеллектуальное напряжение; в ходе деятельности у студентов возникают перегрузки и появляются задачи, вызывающие напряженность (сдача экзаменов, зачетов, выполнение контрольных работ и т. д.).

Успешность обучения определяется таким психическим свойством человека, как *обучаемость*. Под этим понятием подразумеваются личностные особенности (адаптивность, пластичность личности, напряженность мотивации и т. п.) и весь интеллектуальный потенциал человека. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и деятельностью диалектична: эффективное включение в любую деятельность требует определенного уровня способностей к этой деятельности, которая, в свою очередь, определяющим образом влияет на процесс развития и формирования способностей.

Исследователи держат в поле зрения и *гендерные аспекты* проблемы самореализации студенческой молодежи. Они отмечают, что среди мужчин преобладает направленность на получение профессии, в среде женщин – на получение диплома. Студентки оказываются более открытыми для изменений, испытывают большую потребность в социальных контактах, более склонны к принятию опеки и поиску причин неудач в своих действиях, а студенты-мужчины проявляют большую стойкость в достижении целей, более высокую мотивацию автономии и доминирования.

Обнаружена прямая корреляционная связь между направленностью на получение знаний и уровнем академической успешности. Направленность на получение профессии и направленность на получение диплома не отражаются непосредственно на результатах академической успешности. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение диплома и академической успешностью объясняется тем, что, как показывает ряд данных, зачастую студенты при подготовке к экзаменам применяют «штурм», который далеко не всегда приводит к положительным результатам. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение профессии и успешностью обучения объясняется, по-видимому, тем, что при выраженной избирательности интересов студенты делают изучаемые дисциплины на «нужные» и «ненужные» для их



профессионального роста. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются чувством долга, целеустремленностью, сильной волей, умением мобилизовать свои физические и психические силы на учебу, высокой регулярностью учебной деятельности. Комплекс всех этих черт в совокупности с направленностью на получение знаний и обеспечивает высокую учебную успешность.

На успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора вуза; адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения; форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность вуза и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов.

При одних и тех же внешних условиях учебной деятельности (социально-экономическое положение, организация и методическое обеспечение учебного процесса, квалификация преподавателя и т. п.) существуют различия в результативности учебной деятельности, что зависит от таких индивидуально-психологических особенностей обучающихся, как *уровень интеллекта* (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно применять их для решения задач); *креативность* (способность самому вырабатывать новые знания); *учебная мотивация*, обеспечивающая сильные положительные переживания при достижении учебных целей; *высокая самооценка*, приводящая к формированию высокого уровня притязаний, и др. Но ни каждое из этих качеств в отдельности, ни даже их сочетание не достаточны для того, чтобы гарантировать формирование установки студента на повседневный, упорный и тяжелый труд по овладению знаниями и профессиональным мастерством в условиях достаточно частых или длительных неудач, которые неизбежны в любой сложной деятельности.

В последнее время были выявлены существенные различия в мотивации учебной деятельности студентов коммерческих отделений или вузов по сравнению с «бюджетниками». У студентов первой группы самооценка примерно на 10% выше, чем у вторых; сильнее выражено стремление к достижениям в бизнесе (18,5% против 10%); выше оценивается значимость хорошего образования и профессиональной подготовки (40% против 30,5%); большее значение придается свободному владению иностранными языками (37% против 22%). Различается и внутренняя структура мотивации получения высшего образования у «коммерческих» и «бюджетных» студентов. Для вторых более значимы мотивы «получить диплом», «приобрести профессию», «вести научные исследования», «пожить студенческой жизнью», а для первых – «добиться материального благополучия», «свободно владеть иностранными языками», «стать культурным человеком», «получить возможность обучения за границей», «освоить теорию и практику предпринимательства», «добиться уважения в кругу знакомых», «продолжить семейную традицию» [10; 22; 41]. Тем не менее успешность обучения «коммерческих» студентов существенно хуже, чем студентов-«бюджетников», особенно в престижных вузах, где высокий конкурс обеспечивает отбор наиболее сильных и подготовленных абитуриентов.

Как свидетельствуют эмпирические исследования, досуг большинства студентов, в основном, сориентирован на потребление так называемой «массовой культуры»: прослушивание аудиозаписей, радио – 83,8%, просмотр телевизионных передач, видеозаписей – 79,6%, посещение вечеров отдыха, дискотек – 66% студентов.

Занятия физкультурой, спортом и туризмом включаются в формы досуга: 45,8% студентов занимаются этим постоянно, регулярно или часто и 54,2% студентов занимаются редко или практически не занимаются. Это не очень высокий показатель.

В то же время для большого количества студентов характерно использование досуга для формирования профессиональной культуры будущего специалиста (участие в общественной жизни – 50,4%; изучение литературы по специальности, участие в научном кружке – 23,7%; посещение лекций, докладов, занятий вне института – 19,1%) [1, с. 50–57].

Исследователи едины во мнении, что современная молодежь больше ориентирована на карьеру, а также богаче и мобильнее своих предшественников. Сегодня учащиеся вузов в основном прагматики, в отличие от их собратьев тридцатилетней давности. Отличительная черта современного студента – практичность во всем: начиная от выбора специальности, по которой они учатся, и заканчивая выбором тем практических работ.

В целом, можно выделить три основных **типа деятельности и поведения студентов** в сфере обучения и познания:

- Первый тип личности отличается комплексным подходом к целям и задачам обучения в вузе. Интересы студентов сосредоточиваются на области знаний более широкой, чем предусмотрено программой, социальная активность студентов проявляется во всем многообразии форм жизни вуза. Этот тип деятельности ориентирован на широкую специализацию, на разностороннюю профессиональную подготовку.

- Второй тип личности отличается четкой ориентацией на узкую специализацию; здесь познавательная деятельность студентов выходит за рамки учебной программы. Однако если первому типу поведения присуще преодоление рамок программы, так сказать, вширь, то в данном случае этот выход осуществляется вглубь. Система духовных запросов студентов сужена рамками «околопрофессиональных интересов».

- Третий тип познавательной деятельности студентов предполагает усвоение знаний и приобретение навыков лишь в границах учебной программы. Этот тип деятельности наименее творческий, наименее активный – характерен для 26,8% опрошенных студентов.

Таким образом, уже в результате самого общего подхода к анализу учебно-познавательной деятельности студентов выделяются три типологические группы, каждая из которых имеет свои модели поведения.

**По отношению к учебе** ряд исследователей выделяют пять групп:

- 1) студенты, которые стремятся овладеть знаниями, методами самостоятельной работы, приобрести профессиональные умения

и навыки, ищут способы рационализации учебной деятельности. Учебная деятельность для них – необходимый путь к хорошему овладению избранной профессией. Они отлично учатся по всем предметам учебного цикла. Интересы этих студентов затрагивают широкий круг знаний, более широкий, чем предусмотрено программой. Они активны во всех сферах учебной деятельности. Студенты этой группы сами активно ищут аргументы, дополнительные обоснования, сравнивают, сопоставляют, находят истину, активно обмениваются мнениями с товарищами, проверяют достоверность своих знаний;

2) студенты, которые стремятся приобрести знания во всех сферах учебной деятельности. Для этой группы характерно увлечение многими видами деятельности, но им быстро надоедает глубоко вникать в суть тех или иных предметов и учебных дисциплин. Вот почему они нередко ограничиваются поверхностными знаниями. Основной принцип их деятельности – лучше всего понемногу. Они не затрачивают много усилий на конкретные дела. Как правило, хорошо учатся, но получают порой неудовлетворительные оценки по предметам, которые их не интересуют;

3) студенты, которые проявляют интерес только к своей профессии. Приобретение знаний и вся их деятельность ограничиваются узкопрофессиональными рамками. Для этой группы студентов характерно целенаправленное, избирательное приобретение знаний, и только необходимых (по их мнению) для будущей профессиональной деятельности. Они много читают дополнительной литературы, глубоко изучают специальную литературу, эти студенты хорошо и отлично учатся по предметам, связанным со своей специальностью; в то же время не проявляют должного интереса к смежным наукам и дисциплинам учебного плана;

4) студенты, которые неплохо учатся, но к учебной программе относятся избирательно, проявляют интерес только к тем предметам, которые им нравятся. Они несистематически посещают учебные занятия, часто пропускают лекции, семинарские и практические занятия, не проявляют интереса к каким-либо видам учебной деятельности и дисциплинам учебного плана, так как их профессиональные интересы еще не сформированы;

5) студенты, которые характеризуются как лодыри и лентяи. В вуз они пришли по настоянию родителей или «за компанию» с товарищем, или для того, чтобы не идти работать и не попасть в армию. К учебе они относятся равнодушно, постоянно пропускают занятия, имеют «хвосты», им помогают товарищи, и зачастую они «дотягивают до диплома».

Взяв за отправную точку анализа практическую деятельность, можно определить четыре группы качеств, которые наиболее полно характеризуют студента:

- 1) ориентация на учебу, науку, профессию;
- 2) общественно-политическая деятельность, активная жизненная позиция;
- 3) культура, высокая духовность;
- 4) коммуникативность, коллективистская направленность.

Большинство исследователей довольно убедительно подтверждают свои теоретические положения эмпирическими данными. Так, анализируя особенности трансформации духовной сферы молодежи, они отмечают активность в реализации своих духовных потребностей, отмечают, что 61,4% молодежи несвойственно «слепое подражание какому-либо лидеру», а это свидетельствует о возрастании их самостоятельности и субъектности. Однако в то же время уровень осмысления социальных последствий действий, как показывают исследования, невысок. На вопрос «Понимаете ли Вы то, что недопустимо для человека в обществе?» только 17,5% ответили «да».

На вопрос «Какие способы воспитания могут быть предложены молодежи?» результаты распределились следующим образом: 68,6% назвали спорт; в пользу военного воспитания высказались 37,1%; за воспитание нравственными ценностями – 34,3%, а за воспитание на христианских, православных ценностях «голосуют» лишь 2% [6, с. 24].

Анализ психологической, социологической и педагогической литературы позволяет разработать следующую типологию студентов:

- *«гармоничный»* – осознанно выбрал свою специальность; учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе; культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни,

занимается спортом; непримирим к недостаткам, честен и порядочен; пользуется авторитетом в коллективе как хороший и надежный товарищ;

- *«профессионал»* – выбрал свою специальность осознанно; главное для него – хорошая учеба; в научно-исследовательской работе участвует редко, так как ориентирован на послевузовскую практическую деятельность; принимает участие в общественной работе, добросовестно выполняя поручения; по мере возможности занимается спортом, интересуется литературой и искусством; непримирим к недостаткам, честен и порядочен; пользуется уважением в коллективе;

- *«ученый»* – выбрал свою специальность осознанно; учится только на «отлично», ориентирован на учебу в аспирантуре, поэтому много времени отдает научно-исследовательской работе, порой в ущерб другим занятиям;

- *«общественник»* – уверен, что профессию выбрал верно; склонен к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другими интересами и порой отрицательно сказывается на учебной и научной активности; интересуется литературой и искусством; заводит в сфере досуга;

- *«эстет»* – хорошая успеваемость; в научной работе участвует редко, так как его интересы направлены в основном в сферу литературы и искусства; имеет развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубоко художественную эрудицию;

- *«добросовестный»* – выбор специальности не совсем осознанный; добросовестная учеба с приложением максимума усилий; хотя не обладает развитыми способностями, но задолженностей, как правило, не имеет; малообщителен в коллективе; литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и дискотеках; физкультурой занимается в рамках вузовской программы;

- *«средняк»* – профессию выбрал, не задумываясь; учится «как получится», без приложения особых усилий; его принцип: «Получу диплом и буду работать не хуже других»; убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить; старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения;

- *«разочарованный»* – способный, но избранная специальность оказалась для него малопривлекательной; убежден, что раз поступил, то вуз нужно закончить; старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения; стремится утвердить себя в различного рода хобби, искусстве, спорте;

- *«лентяй»* – учится, как правило, слабо, но вполне доволен собой; о своем профессиональном признании не задумывается всерьез; в научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает; в коллективе студенческой группы к нему относятся как к «балласту»; иногда норовит словчить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться; круг интересов, в основном, – в сфере досуга;

- *«креативный»* – творческий подход к учебе и общественной работе; его не увлекают занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина; учится неровно, по принципу «мне это интересно» или «мне это не интересно»; занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов;

- *«богемный»* – успешно учится на так называемых престижных факультетах, стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится пренебрежительно; «обо всем» наслышан, хотя знания его избирательны; в сфере искусства интересуется главным образом «модными» течениями; всегда имеет «свое мнение», отличное от мнения «массы»; завсегдатай кафе, модных диско-клубов [10; 21; 22; 29; 34; 39; 42].

Если в 80-е годы XX века по результатам проведенных исследований большинство студентов относили себя к типам: «профессионал», «ученый», «эстет», т. е. к типам студентов, в основном ориентированных на учебу, то уже к концу 1990-х картина стала меняться: около 30% опрошенных студентов отнесли себя к «среднякам», около 15% – к «лентяям». Своей определяющей чертой многие современные студенты считают «стремление к удовольствиям жизни».

Ряд исследований посвящен изучению характеристик *дистанционных студентов*: человек 25–50 лет; немного чаще –

женщина; как правило, состоит в браке; как правило, работает с полной занятостью; учится с целью получения лучшей работы. Во многих развивающихся странах женщины чаще проходят курсы дистанционного образования, и среди студентов реже встречаются люди в возрасте. Как правило, дистанционное образование привлекает работающих взрослых людей, однако все больше выпускников школ склоняются к выбору дистанционного образования в качестве своего первого высшего образования.

Дистанционные студенты непременно обладают личностными характеристиками; как правило это люди, умеющие планировать свои усилия, дисциплинированные и целеустремленные; с достаточной мотивацией и высоким чувством ответственности, поскольку они приняли решение учиться несмотря на сложности удаленного обучения; с положительной самооценкой; независимые и стремящиеся понять то, что они изучают, благодаря большому жизненному опыту. Также известно, что дистанционные студенты часто предпочитают заочную форму обучения из-за личных обстоятельств и обязательств. Вообще, контингент учащихся в дистанционном образовании более неоднороден, нежели в классических стационарных учебных заведениях.

В поле зрения исследователей постоянно находятся *личностные характеристики*, значимо взаимосвязанные с индивидуальными стилями учебной деятельности. Речь идет о субъективных аспектах отношения студентов к себе. На основе обобщения всех изучаемых характеристик была построена следующая типология индивидуальных стилей учебной деятельности студентов:

- для *стабильного стиля* учебной деятельности характерны: методичность и планирование учебной работы, тщательность и регулярность подготовки к учебным занятиям, усидчивость, мотивация достижения успеха, познавательная учебная мотивация (стремление стать хорошим специалистом);

- *адаптивный стиль* учебной деятельности отличается легкостью приспособления к обстоятельствам, ситуативностью планирования учебной работы, поверхностностью, нецелеустремленностью, легкостью «сдачи позиций»; основным учебным мотивом



является получение диплома; характерна мотивация избегания неудач, невысокий уровень развития волевых качеств личности;

- *конструктивный стиль* учебной деятельности характеризуется методичностью и дисциплинированностью в учебной работе, ориентацией на результат, конкретностью мышления, высоко-развитым социальным интеллектом, стремлением к высоким конечным результатам учебной деятельности, высоким уровнем познавательной учебной мотивации и мотивации достижения успеха, высоким уровнем самоуважения и развития волевых качеств личности;

- *нонконформный стиль* учебной деятельности отличается высокой критичностью по отношению к получаемой учебной информации, умением видеть ошибки, зачастую отсутствием конструктивных решений и предложений в ходе учебной работы, низкой познавательной учебной мотивацией, практически не выраженной мотивацией достижения успеха, низким уровнем развития волевых сторон личности;

- *компромиссный стиль* учебной деятельности характеризуется дисциплинированностью, исполнительностью, планированием учебной деятельности, ориентацией на высокий конечный результат; наиболее значимый учебный мотив – успешное обучение; достаточно выражена мотивация достижения успеха, высокий уровень самоуважения [10; 17; 22; 38; 42].

Исходя из сказанного выше, *в деятельностином плане* студенчество может быть рассмотрено как социальная группа, обладающая деятельностным потенциалом, либо как действующая социальная сила, способная своим действием влиять на процессы, происходящие в обществе, тем самым изменяя и само общество.

**Эвристические возможности  
социокультурного подхода  
в понимании студенчества**

*Социокультурное* – это характеристика, означающая, что отношения между людьми, их действия, предметы материальной и духовной

культуры, социальные структуры обладают невещественным компонентом, значением, ценностно-нормативной природой. Без социокультурного компонента невозможен анализ образования,

выявление его сущности, понимание места и роли образовательной деятельности.

*Социокультурный подход* был разработан М. Вебером и П. Сорокиным, а его интерпретация представлена в трудах зарубежных авторов У. Бека, Б. Бернстайна, П. Бурдьё, П. Штомпки, а также украинских исследователей Н. Чибисовой, Т. Подольской, В. Чепак [5; 7; 8; 37; 40; 46; 47; 53].

В книге «Общество, культура и личность: их структуры и динамика», освещающая сущность социокультурного подхода, Питирим Сорокин отметил, что структура социокультурного взаимодействия имеет три аспекта, неотделимых один от другого:

- 1) личность как субъект взаимодействия;
- 2) общество как совокупность взаимодействующих индивидов с его социокультурными отношениями и процессами;
- 3) культура как совокупность значений, ценностей и норм, которыми владеют взаимодействующие лица, и совокупность носителей, которые объективируют, социализируют и раскрывают эти значения [40, с. 218].

Для переосмысления роли образования в подготовке человека, способного действовать в новых условиях постоянных трансформаций, продуктивной методологической базой является *культурный функционализм* – антропологическая концепция, согласно которой культура рассматривается как система, которая помогает человеку в его стремлении удовлетворить основные биологические и социальные потребности.

С позиций *социокультурного подхода* студенчество воспринимается как матрица распределенных между группами и коллективами значений, символов и правил, оказывающих влияние на действия людей, предопределяющих эти действия.

Методологические ориентиры такого подхода к анализу студенчества были выработаны Максом Вебером и Эмилем Дюркгеймом, которые обратили внимание на то, что в каждом человеческом действии содержится определенный *смысл*, определенное значение, которое носит характер «*социального факта*» и преподносится людям как нечто обязательное, обязывающее их к чему-то, связывающее их и навязанное средой.

Все авторы, использующие социокультурный подход, как правило, подчеркивают, что успешная социализация невозможна без приобщения к высоким нравственным ценностям. Так, В. И. Астахова пишет о необходимости формирования гражданственности и интеллигентности в кризисном социуме [2; 18; 42], Н. Панина – о структуре ценностей и морально-психологическом состоянии молодежи в условиях тотальной аномии [29], В. С. Бакиров, А. С. Брычков, Г. А. Ключарев и Г. В. Телегина – о социальных ценностях и нравственных ориентациях студенчества [4; 6; 9], В. И. Астахова, С. А. Шаронова, Л. Г. Сокурская, В. И. Чепак и др. – о формировании моральных механизмов поведения студенческой молодежи [2; 39; 49]. Об интеллектуально-нравственной дифференциации современного студенчества пишут Б. Г. Нагорный, И. С. Нечитайло, А. В. Соколов [24; 26; 38], анализу социокультурной среды формирования ценностей студенчества посвящены монографии Н. Чибисовой, Е. Подольской, В. Назаркиной и А. Яковлева [36; 47].

При исследовании студенчества большинство авторов активно используют понятие «культура» для описания всей совокупности значений, символов, смыслов, взглядов, правил, норм, ценностей, которыми руководствуются преподаватели, студенты, наставники, научные руководители и т. д. в своих поступках и действиях, определяющих индивидуальную идентичность каждого субъекта образовательного процесса. Именно эта совокупность предопределяет участие студентов и преподавателей в тех или иных группах и коллективах и формирует отношения, связывающие людей друг с другом.

Методологический фундамент для анализа социокультурных факторов самореализации студента составляют также и концепции образования, развиваемые в последние десятилетия в современной западной социологии.

▪ **Новая социология образования** (К. Мангейм, Горбут, Карабел, Браун, Векслер, Шарп, Жирокс др.), представители которой разрабатывают принципы критического осмысления научного знания. Социология знания – это научная ориентация, которая выражает более общее научное и культурное направление. Образование – это не только маскировка идеологии групповых интересов в виде объективного знания или учебного плана, это также воспроизводство

социальных образцов неравенства, проявляющихся в различиях индивидуальной успеваемости в школе.

▪ Представители *критической социологии* (М. Янг и др.) утверждают, что образование личности – это сложный социокультурный процесс, который не ограничивается системой формального образования; тенденции современного образования: а) коммерциализация и б) акцент в контексте непрерывного образования на знаниях, необходимых базовой профессии, и на обучении, приближенном к жизни, все формы которого берутся институциями формального образования извне.

В плане нашего рассмотрения важно методологическое положение Пьера Бурдьё о том, что одной из форм существования культурного капитала может выступать «объективация культурного капитала, который проявляет себя как своеобразная гарантия отношений (например, образовательная квалификация)» [7; 54]. Дж. Коулман отмечает, что человеческий капитал создается путем изменений в личности индивида. Эти изменения привносятся с развитием навыков и способностей. Суть процесса воспроизводства общества, по Коулману, состоит в том, что на основе рациональности действия каждый актер имеет контроль над основными ресурсами и интересы в основных ресурсах и событиях, где социальный капитал составляет особый сорт ресурсов, доступных актору. Эти ресурсы могут комбинироваться с другими ресурсами либо для производства системы привычек нового уровня, либо для достижения самых разнообразных результатов для индивида [55]. М. Арчер особенно подчеркивает значимость деятельности индивида и переводит рассмотрение процесса воспроизводства общества на язык социального принуждения и предоставления возможностей [52].

Подытоживая результаты исследования в западной социологии проблем образования, С. А. Шаронова акцентирует внимание на социокультурных факторах самореализации студенчества. Она справедливо отмечает, что, во-первых, роль насыщают ценностями и нормами все действующие виды капиталов; во-вторых, все виды капиталов зависят от ролевых функций [49, с.148]. Социокod, являясь ответом индивида на ролевые ожидания общества, формируется не только как пассивная селекция знаний и опыта, но и на основании

действий актора. Именно поступок в сознании индивида закрепляет правильность сделанного выбора. Социальные роли воссоздаются или заново производятся через социокоды индивидов.

Б. Бернштейн в своей теории кода пытался соединить социальный, институциональный и внутренние психологические уровни. Для этого он исследует внутренние взаимоотношения среди социального класса, семьи и школы. В его представлении структура социокода основана на языковых и стратификационных различиях [53]. Как отмечает С. А. Шаронова, формирование *социокода* происходит под воздействием формальной (видимой) и неформальной (невидимой) педагогики. Таким образом, через институт образования воспроизводится и производится структура общества. Социокод создается индивидом на основании действующих в обществе ролей, опираясь на потенциал капиталов окружающей среды. Ценностные и нормативные стандарты социокода имеют сдвиг по отношению к ролевым, ожидаемым [49, с. 156].

Собственно, все теоретики, анализируя студенчество как отдельный слой социальной системы, подчеркивают, что оно представляет собой социокультурную общность, которую составляют учащиеся высших учебных заведений. Студенты в образовательном поле призваны осваивать социальные роли в когнитивной, профессиональной, гражданско-политической, моральной и других сферах жизнедеятельности исторически конкретного общества. Благодаря интериоризации ценностно-нормативной системы данного общества в целом, а также такого социального института, как высшая школа, они создают свой специфический символический и предметный мир и являются мощным ресурсом развития общества.

Как *социокультурная общность* молодежь состоит из множества совокупностей людей, объединенных общими целями, интересами, условиями жизни и другими субъективными признаками. Поскольку речь идет прежде всего о близости ценностно-нормативных систем, то целесообразно употреблять понятие «социокультурная общность» (П. Сорокин), включая символический и предметный мир той или иной совокупности людей. В плане нашего рассмотрения именно символический (ценностный) и предметный мир студенческой

молодежи создают ту единую основу, которая делает ее социокультурной общностью, определяет ее специфическую субкультуру.

Студенчество как социокультурная общность обладает в рамках доминирующей культуры специфической системой ценностей, моделей поведения, то есть выступает самостоятельным целостным образованием. Студенческая субкультура характеризуется особым студенческим образом и стилем жизни, досуговыми практиками, сленгом. Но все же студенчество – относительно гомогенная, дифференцированная общность, в которой выделяются множество субкультурных групп в зависимости от вуза, специальности, проживания в общежитии.

Л. Г. Сокурская определяет *студенчество* как «социокультурную общность, которую составляют учащиеся высших учебных заведений, осваивающие и присваивающие социальную субъектность в когнитивной, профессиональной, гражданско-политической, моральной и других сферах жизнедеятельности исторически конкретного общества, благодаря интериоризации ценностно-нормативной системы данного общества в целом, а также такого социального института, как высшая школа, и продуцированию новых аксиофеноменов, что находит свое отражение и проявляется в их символическом и предметном мире» [39, с. 288].

Довольно продуктивным конструктом социологической мысли выступают многочисленные *субкультурные концепции молодежи*. С 60-х годов XX в. понятие «субкультура» стало активно использоваться для измерения социальной жизни молодежи. Позднее в рамках развития концепций идентичности сформировался своеобразный «субкультурный подход», что ставило под сомнение существование молодежи как целостной социально-демографической группы. В посткультурных концепциях феномены молодежной идентичности представляются еще более фрагментированными, что позволило на фоне подчеркивания мимолетности, временности объединений понятие «субкультура» вытеснить понятием «клубкультура».

В условиях глобально-локальных культурных взаимодействий формируются новые формы молодежных идентичностей. Современные молодые люди сами создают идентичности, самостоятельно конструируют свои собственные «жизненные силы». При этом они не

опираются на такие «реальные» сообщества, как класс, этничность, а часто присоединяются к стилевым стандартам, ориентируясь на потребление, риск, повседневность, комфортность и т. п.

Вырабатывая современные подходы к анализу студенчества, авторы обосновывают, что при переходе человечества от индустриального производства к научно-информационным технологиям, а в дальнейшем и к формированию общества знаний важнейшими приоритетами жизнедеятельности выступают *наука* как сфера, которая продуцирует новые знания, и *образование*, которое приобщает к знаниям общество в целом и каждого человека в частности. Поэтому они подчеркивают важность формирования у студентов понимания абсолютной приоритетности названных сфер и наработки необходимых организационно-профессиональных компетенций для их обеспечения.

В качестве второй стратегической цели ученые выдвигают модернизацию просветительской деятельности: готовить человека, способного к эффективной жизнедеятельности в XXI веке. Это становится возможным только благодаря осуществлению языкового прорыва в образовании. Вместе с обстоятельным изучением украинского языка, родного языка обеспечивается изучение иностранных языков. Во всех 21 тыс. школ уже со второго класса изучается иностранный язык, а с пятого класса – второй иностранный язык или язык национального меньшинства [17, с. 5].

Вместе с функцией получения и усвоения знаний объективно прорастает другая – «научение учиться», то есть приобретение умений и навыков овладения новой информацией и ее эффективного применения на практике на протяжении всей жизни. Все исследователи образования обосновывают, что инновационный характер современной цивилизации и экономики требует такого типа человека, которого может воспитывать именно инновационная по своей сути система. Поэтому столь много внимания уделяется в Украине подготовке по магистерским программам, формированию у выпускников инновационного стиля мышления и поведения.

В ходе глобализации мира и информационного разнообразия выпускник вуза должен включиться в несравнимо более сложную и более масштабную систему взаимоотношений, что существенно

усложняет его жизненные задачи. Исследователи не случайно настаивают на том, что образование должно готовить развитую, самостоятельную, самодостаточную личность. Для этого в высшей школе Украины осуществляется трансформация авторитарной педагогики в педагогику толерантности, где обучение осуществляется в соответствии с естественными способностями и психологическими особенностями каждого студента [17, с. 7].

Большинство исследователей акцентируют внимание на *социокультурных трансформациях*, которые активно воспринимаются современными студентами. Они отмечают, что сегодня студенты, приходящие в аудиторию, ориентированы на изменение традиционного подхода. Они принадлежат к «цифровому поколению» и привыкли к активному общению с компьютером, предполагающим избирательное и свободное восприятие информации, а также доступ к ее разнонаправленным потокам. В такой ситуации именно сеть, а не традиционная аудитория все более становится сферой диалога и обмена знаниями, по сути сферой возрастающей свободы. Под влиянием постоянных трансформаций, постмодернизационной ситуации в социокультурной среде у современных студентов вырабатывается новое отношение к образованию: они требуют обучения в духе «plug-and-play», часто не имеют привычки и желания учиться последовательно, следуя учебникам. Они скорее склонны к обучению в форме участия и экспериментирования. В обучении нового типа сам студент выбирает свою образовательную траекторию, формирует навыки пожизненного образования как постоянного изменения идентичности. Понятно, что при этом должен меняться и способ сообщения знаний: из набора установленных истин, транслируемых аудитории, знание превращается в способ решения конкретных задач.

В последние годы появилось больше научных работ, предметом которых становится культурно-образовательная среда вуза. Исследователи справедливо отмечают, что время обучения в высшем учебном заведении совпадает, как правило, с периодом становления ценностного сознания молодого человека, его моральных и профессиональных качеств, с его самоопределением. Поэтому вуз и его среда могут быть представлены как важные условия формирования личности студента. Социокультурная среда вуза представляет собой



социальную среду, в которой происходит воспроизведение определенного набора ролей и социальных практик. Это тот пространственный континуум, в котором воссоздаются знание и культурный опыт человека и в котором происходит взаимодействие, общение, сотворчество. Социокультурная среда вуза – это такой конструкт, который характеризует пространство вуза с качественной стороны и раскрывает его социокультурную организацию. Среда вуза динамична, активна, она изменяется и в результате внутренних преобразований. Каждый участник системы имеет свой набор ценностей, присущий лишь ему, и эти ценности также будут преломляться в среде вуза.

Система ценностей современного украинского студенчества нестабильна и противоречива: в ее динамике рядом с традиционными базовыми ценностями человечества складываются и новые, связанные с развитием рыночных отношений. Как свидетельствуют результаты социологических исследований, проведенных Лабораторией планирования карьеры Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» в 2010 году среди студентов-пятикурсников и выпускников государственных и частных вузов города Харькова, к характеристикам социокультурной среды вуза, которой студенты отдают предпочтение, вошли такие ее показатели, как возможность получить престижную специальность (40,1%), высокий уровень преподавания (потенциальная возможность получения качественного знания – 38,0%), высокий уровень культуры, интеллигентность сотрудников и преподавателей (29,4%). Значительной причиной выбора вуза для студентов является и интересная студенческая жизнь (25,5%) [37, с. 483].

Ценностные основы сознания студентов проявляются и в ответах на вопрос о том, чем выступает для них обучение в вузе. Для большинства украинских студентов – это, прежде всего, подготовка к будущей профессиональной деятельности (49,4%), возможность расширить кругозор, развить эрудицию (47,9%). Кроме того, для молодых людей большое значение имеют коммуникативно-персонифицированные ценности – возможность найти новых друзей, завести новые знакомства (30,4%), возможность большей самостоятельности, независимости (25,3%) [37, с. 484].

Ответы студентов различаются в зависимости от курса, на котором они учатся. Если для студентов I курса более важными являются коммуникативно-персонифицированные ценности, то у старшекурсников возрастает профессиональная ориентация. К старшим курсам возрастает и понимание необходимости культурного развития. Так, студенты IV курса активнее принимают участие в научной деятельности, которая оказывает влияние на развитие их интеллектуальных и творческих способностей, культурный рост. Такие изменения в ценностных ориентациях студентов свидетельствуют о том, что во время обучения определенную роль в их формировании сыграл вуз и его среда.

В постмодернистской ситуации образование приобретает новые характеристики, которые существенно влияют на социальный портрет современного студента.

- *Отказ от идеологии диктата* в том, что касается мировоззрения студента. Вуз больше не стремится формировать человека с заданными свойствами; он ставит задачу развивать способности к рефлексии, трансформированию; ему больше по душе человек возможностей, а не реализаций.

- *Множественность педагогических принципов*, которая возникла на месте одной педагогической системы; причем принципы могут быть абсолютно противоположны, но при этом не отрицать друг друга, а мирно уживаться.

- *Значительно большая свобода студентов*, которая иногда воспринимается как разрушение.

- Перевод авторитета педагога из институционального в личностный, когда студент уважает учителя не в силу его должности и званий, а на основе признания высоких морально-деловых качеств.

- *Реализация мультикультурного образования*, недопустимость навязывания даже однородной студенческой группе единого способа видения действительности. Постмодернизм открывает путь к мультикультурному образованию, диалогу культур, а также реализации полного равноправия женщин.

- *Плюрализм стилей жизни и субкультур в студенческом коллективе*. Отказ от жесткого интеллектуализма, энциклопедизма и традиционных форм обучения создает студентам условия для

получения общественной практики и жизненного опыта. Все педагоги и студенты должны быть открыты для ценностей и стилей жизни, привносимых учениками и студентами в аудиторное и внеаудиторное общение (молодежная субкультура, музыка, сленг).

- *Толерантность* по отношению к любым отличиям и особенностям студентов, их культивация, ведь непохожесть на других – это не грех, а выявление богатства нашего общества.

- *Отказ от принудительной социализации*, подгонки под «идеальную идентичность». Создаются возможности освобождения от «цепей идентичности», возникающих в условиях принудительной социализации, и тогда человек сам создает мир, понимая: то, что казалось естественным, универсальным, на самом деле имеет локальный, исторический характер.

Учитывая «плюсы» и «минусы» постмодернистской ситуации, необходимо проявлять осторожность с переходом на полную свободу выбора студентами собственных «путей развития», культивированием сомнений и релятивизма на всех этапах обучения и воспитания. Это может быть полезно, но не для всех и не на всех уровнях образовательной системы. Иначе легко сформировать нигилизм и полное отторжение от культуры и опыта наших предков, недоверие к точным наукам, увлеченность всеми религиями мира и сектантскими учениями. Главное, что следует осуществить для успешной самореализации современного студента – это переход от упорядоченно-логичного и механистически-примитивного восприятия до «критического мышления». Это должно сопровождаться отказом от парадигмы приспособительного воспитания новых поколений, от принудительной социализации, ограничения свободы.

Следует учитывать, что под влиянием экономических, политических и социокультурных трансформаций в украинском обществе за последние десятилетия была утрачена культурная роль образования как механизма формирования и трансляции целостного научного мировоззрения. Ее, по сути, заменили пересказом вырванного из контекста культуры конкретного знания. В результате такие причины техногенного характера, как технократизация общества и абсолютизация естественнонаучного знания, привели

к построению образования, в котором доминирует фундаментализм естественнонаучных дисциплин.

Как показывают данные социологических исследований по проекту «Студент XXI века», реализованного по инициативе Народной украинской академии в 2008–2010 годах, к традиционному набору ценностей современной молодежи активно добавляется значимость материальной обеспеченности. Так, выбор профессии молодежью, поступающей в ПТУ, детерминируется не склонностью и престижем, а экономическим фактором – размером заработной платы. На второе место выходит интерес к профессии (около 60% опрошенных). Третье место занимает показатель полезности труда. При этом «полезность» понимается учащимися как возможность трудоустройства, то есть как потребность общества в их специальности. Основными причинами выбора студентами своей образовательной стратегии являются: желание обеспечить материальный достаток в будущем (54,9% – первая ранговая позиция) и обеспечить стабильность в жизни (51,6% – вторая ранговая позиция). Немаловажное значение в желании получить высшее образование имеет тот факт, что высшее образование даст возможность стать культурным, высокообразованным человеком (46,3% – третья ранговая позиция). В целом, исследования в области образовательных стратегий позволяют сделать вывод о том, что при выборе профессии современные учащиеся на первое место ставят, с одной стороны, престижные специальности, а с другой, – те, которые необходимо получить из соображений «доступности» и «полезности», более высокооплачиваемые. При этом данные характеристики четко коррелируют между собой.

Основные смыслы и ценности в такой ситуации находятся в ситуации кризиса, а «кризис смысла» провоцирует, в свою очередь, кризис образования. Поэтому в ответ на вызовы времени необходимо заново переоткрывать смысл истории, который и сегодня видится в индивидуальных целях и практической деятельности людей, стремящихся, в первую очередь, приспособиться к жизни через борьбу за существование и овладение жизненными ресурсами, за достижение материального благополучия и максимальной прибыли.

Таким образом, *социокультурный подход* дает возможность рассматривать студенчество как совокупность носителей значений, символов и правил, которые распределены между группами и коллективами и оказывают влияние на действия людей, предопределяют эти действия. Вне социокультурного компонента отношения между людьми в сфере образования теряют свою жизненную силу, превращаются в бессодержательную абстракцию; без него невозможен анализ образования, выявления его сущности, понимание места и роли образовательной деятельности.

**Современное студенчество: трансформационный дискурс** Большую методологическую значимость имеет преодоление взгляда на образовательную сферу как на неизменный статичный объект. С конца XX века ученые пришли к согласию о том, что всё существующее в обществе – это общественные события, социальные действия, то есть находящиеся в движении, постоянно меняющиеся, колеблющиеся конфигурации культурно мотивированных человеческих действий, соотнесенных с действиями других людей [3; 4; 10; 13; 31]. Значительный блок литературы посвящен исследованию образования и студенчества в контексте цивилизационных изменений [5; 39; 42; 50].

Достаточно продуктивно изучал меняющиеся ценности и изменяющееся общество в условиях постмодернизма Р. Инглехарт. Постмодернистские теории Фуко, Бодрийяра, Делеза, Лиотара нацелены на обоснование идеи о том, что благодаря ресурсам глобальной культуры молодежь наделена определенной властью и способна контролировать свою биографию.

Важно, что как зарубежные, так и отечественные исследователи пытаются рассматривать современного студента в контексте формирования «обучающегося общества». Например, П. Джарвис выделяет четыре подхода, акцентирующих внимание на том или ином измерении «обучающегося общества» [10]:

1. *Футуристический*. Его суть состоит в признании того, что образование, самореализация, приобщение к гуманности станут определяющими целями, достижение которых станет задачей всех социальных институтов. С. Рэнсон также рассматривает создание «обучающегося общества» как необходимое конституирующее

условие становления нового морального и политического порядка. Очевидна тесная ассоциативная связь с «прогрессивистским» вариантом понимания «образования в течение жизни».

2. *Планирующий*. Основными категориями, которые разрабатываются при этом подходе, являются: «конкурентоспособность», «компетенции», «расширение участия». При этом подчеркивается необходимость постоянного образования для того, чтобы обеспечить себе участие в демократическом процессе.

3. *Рефлексивный*. Э. Гидденс описывает ситуацию перехода к «рефлексирующей модернити», У. Бек – к «обществу риска». Действительно, риск вторгается во все области человеческого существования благодаря взаимосвязанным изменениям в его экономическом и социальном окружении: в формах организации труда, в выборе образования и карьеры, в личностном самосознании, семейном укладе, личностном взаимодействии [5, с. 63]. Э. Гидденс отмечал, что в условиях постоянных и непредсказуемых трансформаций любые социальные практики нуждаются в их пересмотре по мере поступления информации о самих этих практиках.

Рефлексивное знание позволяет ориентироваться в постоянно меняющемся социуме. Члены современного общества вынуждены получать новые знания, что является следствием реакции на риски, на недостаточность знаний и управления происходящими переменами.

4. *Рыночный*. В отличие от трех рассмотренных подходов к интерпретации понятия «обучающееся общество», сторонники четвертой точки зрения рассматривают образование как феномен рынка и показывают, что производство знаний как товара уже давно стало индустрией.

Исследователи особенностей функционирования современного студенчества отмечают, что интернетизация повседневных практик молодежи, ее приобщение к коммерческой поп-культуре обуславливают фрагментарность молодежной идентичности. С учетом событий, социально значимых для студенческой молодежи, студенчество рассматривается как непрерывно изменяющееся, колеблющееся, пульсирующее поле, заполненное общественными событиями.

Важным компонентом трансформации в образовательной среде выступают социальные нововведения, которые вступают в контакт с прежними структурами и продуцируют конечный результат как компромисс между действительным и возможным, между прогрессом и консерватизмом. Поэтому так важна нацеленность ценностного сознания на выявление и оценку современных характеристик образовательных отношений и прогнозирование последствий внедрения модернизационных проектов на мировоззрение и поведение студентов. В этом плане большую методологическую значимость имеет выделение британским ученым индусского происхождения Кришаном Кумаром **основных принципов современности**:

√ *индивидуализм*: любой человек, а тем более студент, в современном обществе свободен от навязанных ему прежде групповых связей и зависимостей; имея в своем распоряжении множество образцов устройства жизни и карьеры, он сам свободно и с полной ответственностью формирует свою биографию;

√ *дифференциация*, то есть расширение поля «жизненных шансов» в условиях все большей специализации, огромного разнообразия профессий, требующих от будущего специалиста различных навыков, компетенций, образования;

√ *рациональность*, что находит свое выражение, во-первых, в легализации, легитимности разных организаций и институтов, в строгом соблюдении законов и процедур; во-вторых, в торжестве науки как наиболее совершенной формы познания мира и разумного обоснования человеческих действий; и, в-третьих, в секуляризации, в отходе от магического и религиозного мышления;

√ *экономизм*, поскольку большая часть жизни современного человека протекает в сфере экономики, производства и потребления; для него деньги и товары становятся главным мотивом жизни, целью намерений людей, темой взаимных договоренностей;

√ *экспансивность*, поскольку современный образ социальной жизни имеет тенденцию к расширению в пространстве. Экспансия «современности» в ситуации глобализации идет не только вширь, но и вглубь, «пронизывает все сферы жизни, преобразуя вкусы, нравы, обычаи, нормы морали, художественные стили, массовую культуру.

Она создает новые формы семейной жизни, определяет характер образования, формы отдыха и развлечений» [56, с. 585].

Естественно, все эти принципы современности находят свое проявление в трансформациях общественного сознания молодежи и социальных практиках студенчества. Именно в студенческом возрасте молодые люди осуществляют выбор профессии, рационально и прагматично получают образовательные услуги в соответствии со своими потребностями и интересами, используют шансы построения карьеры, приобретают необходимые компетенции, что позволяет им повышать свою социальную мобильность и реализовывать жизненные стратегии.

В теоретическую модель «современной личности», которая формируется и функционирует в условиях постоянных цивилизационных трансформаций, исследователи чаще всего включают следующие характерные *личностные признаки*:

- потребность в обретении нового опыта, стремление к само-совершенствованию, образованию;

- открытость навстречу инновациям и изменениям; прагматическая ориентация во времени, концентрация внимания скорее на будущем, чем на прошлом, а также умение ценить пунктуальность;

- уважение достоинства других людей, осознание огромного количества существующих мнений и взглядов, готовность высказывать и обосновывать собственное мнение и одновременно терпимость, толерантность к другим;

- стремление предвидеть события будущего и планировать свои будущие действия, то есть мобилизация воображения в целях выработки правильной линии своего поведения в отношении будущего;

- вера в собственные силы, убеждение, что личные и общественные вызовы и проблемы можно решить с помощью адекватных действий в индивидуальном порядке или совместно с другими людьми;

- доверие к социальному порядку, вера в закономерность общественного развития, в существование прочных, апробированных основ ведения хозяйства, государственной политики, а также



моральных правил, обычаев и нравов, обуславливающих поведение индивидов;

– признание неизбежности существующего неравенства в распределении благ, ценностей, привилегий (неравного вознаграждения за неравные труды и заслуги).

В такой модели личностные признаки выглядят как нормативное представление о современном человеке, как идеал, где акцентируется внимание на следующих моментах: во-первых, *самореализация* – установка на самосовершенствование и уважение достоинства других людей; во-вторых, *меритократия* – понимание справедливости неравенства за неравные заслуги [49, с. 587].

Все эти признаки влияют друг на друга, помогают формированию других черт, усиливают их значение, способствуя в конечном итоге формированию цельного типа личности. Это особенно важно для понимания тех трансформаций, которые происходят в сознании и поведении людей в студенческий период, особенно в ситуации постмодернизма.

Мы согласны с исследователями, которые утверждают, что кризис образования является отражением «кризиса смысла». Кризис же обусловлен тем, что мир изменяется намного быстрее, чем человечество успевает трансформировать содержание образования. К этой причине добавляются и другие, а именно:

– закрылись предприятия, поэтому подготовка кадров для национального хозяйства превращается в производство безработных специалистов;

– ухудшилось финансирование образования;

– снизилась престижность образования и образованности в силу невозможности реализовать полученное образование, а также по причине низкой оплаты интеллектуализированного труда;

– ухудшилась демографическая ситуация;

– выехали на заработки несколько миллионов людей, оставив без необходимого присмотра и родительского воспитания детей школьного возраста [15, с. 9].

По сути, в ходе системных трансформаций общества была утеряна культурная роль образования как механизма формирования и трансляции целостного научного мировоззрения. Она «была заменена

пересказом вырванного из контекста культуры конкретного знания. С учетом этого в последние годы из стен наших школ и вузов выходят в лучшем случае готовые потребители материальных благ, в сознании которых не сформирована установка на ответственность за судьбу собственной семьи, общества, народа. Как следствие – криминализация сознания, бесконтрольное расширение сети наркоторговли, молодежный алкоголизм, детская беспризорность и проституция, безработица и люмпенизация среди выпускников образовательных учреждений различного уровня. Это продукты не только экономического, но и духовного кризиса» [15, с. 9].

В условиях постоянных трансформаций высшее образование фактически превращается в конструктора образа жизни, в структуру, которая дает студенту навыки непрерывной адаптации. В обучении нового типа сам студент выбирает свою образовательную траекторию, формирует навыки пожизненного образования как постоянного изменения идентичности.

В новой модели преподаватель и студент – это не традиционные учитель и ученик, а два ученых-исследователя, занятых совместным поиском истин. Для современного высшего образования характерными становятся «оспариваемое знание» и рост значения «локального знания». Благодаря этому возникают новые структуры авторитета и открываются возможности для конструирования альтернативных идентичностей.

В условиях глобально-локальных культурных взаимодействий формируются новые формы молодежных идентичностей. Современные молодые люди сами создают *идентичности*, самостоятельно конструируют свои собственные «жизненные силы». При этом они не опираются на такие «реальные» сообщества, как класс, этничность, а часто присоединяются к стилевым стандартам, ориентируясь на потребление, риск, повседневность, комфортность и т. п.

В *постмодернистском обществе* достаточно типичной и распространенной является фигура «яппи», что обозначает студента, молодого профессионала, проживающего в городе. Это представитель средних слоев населения, наслаждающийся всеми благами цивилизации, без «интеллигентских комплексов». Еще более распространенной является фигура «зомби» – запрограммированного существа без

личностных качеств, неспособного к самостоятельному мышлению. Такой человек живет одним днем, главный стимул для него – профессиональный и финансовый успех любой ценой, как можно скорее.

Мировоззрение современного постмодернистского молодого человека не имеет определенных мощных оснований, ведь все формы идеологии размыты, не опираются на волю, в ней уживается все, что раньше считалось несовместимым; в постмодернистском мировоззрении нет устойчивого внутреннего ядра.

Вообще, генерация современных студентов характеризуется совокупностью личностных и социальных особенностей. В отличие от поколения, представленного профессорско-преподавательским составом, они являются продуктом совершенно иной социальной реальности. Как правило, современные молодые люди проявляют постмодернистский тип поведения и потребительское отношение к образованию, что чаще всего плохо сочетается с традиционной схемой преподавания в высшей школе.

Современное студенчество представляет собой прямое порождение изменяющихся социальных условий, постмодернистских ситуаций, характеризующихся неопределенностью, «размытостью» ценностей, недоверием к науке, отсутствием глубоких мировоззренческих оснований и т. п. Личное мнение и потребительский интерес в условиях постмодерна гораздо сильнее влияют на формирование ценностной системы и практику повседневных решений, чем ценности традиционные, такие как религия и наука. Если высшее образование в целом основывается на ценностях Нового времени (модерна) и неразрывно связано с такими понятиями, как оптимизм, познаваемость истины, наука и разум, то постмодерн более склонен к пессимизму. Он совершенно не признает авторитетов, провозглашает, что «истина» для каждого своя, ставит личное мнение и предпочтение выше истины, а личный опыт – выше науки и разума.

В целом, представителям современного поколения студенчества свойственны следующие **характеристики**:

– *потребительское отношение к жизни*, поскольку многие студенты настаивают на немедленном удовлетворении своих желаний, ищут наиболее выгодных сделок, склонны торговаться, а в

случае неудовольствия могут начать сутяжничать; в ситуации, когда и образование переходит на модель отношений «производитель – потребитель», часть студентов теряет истинные цели образовательной деятельности и пытается выстраивать отношения с вузом по формуле «Я заплатил за обучение, а теперь будьте добры предоставить мне знания (или диплом)»;

– *ориентация на развлечения*, которая плохо сочетается с усердием и кропотливым трудом, необходимыми для получения серьезного высшего образования; студенты хотят получать хорошие оценки при минимуме усилий; образовательные стандарты падают, а студенты проявляют инертность;

– *право потребителя*, поскольку многие студенты воспринимают знание как товар, который должен быть доставлен желаемым образом; они придерживаются основного принципа потребительской модели: «если заплачено, то вынь да положь» (курсовой зачет или даже диплом);

– *склонность торговаться*, начиная с этапа выбора вуза, когда выторговываются пакеты льгот и субсидий, по всем вопросам форм обучения и собственного поведения, по финансовой стороне учебы в вузе. Нередко курс рассматривается не как окончательный контракт, а лишь как стартовая цена, которую можно попробовать снизить; этим особенно грешат старшекурсники и аспиранты;

– *неверие в традиционные ценности* на фоне утверждения потребительства, развлечений и гедонизма (как принципа немедленного получения удовольствия); свобода от нравственных норм, хотя и способствует раскрепощению, но делает человека беспомощным в вопросах этики и неспособным оценить последствия своего поведения для себя и окружающих;

– *несдержанность желаний*, которые, согласно постмодернистским установкам, следует немедленно удовлетворить, и среда должна предоставлять для этого все необходимые условия; отсутствие у поколения Next и его кумиров нравственной сдержанности оборачивается необузданностью желаний и неразборчивостью в средствах их удовлетворения;

– *жизненная близорукость*, ведь у многих представителей современного студенчества крайне низко развиты навыки

критического мышления, они пасуют перед трудностями и не умеют надолго планировать свои действия; несомненно, неспособность планировать будущее нужно признать результатом плохого усвоения ценностей модерна: рациональности, логики, расчета;

– *приспособляемость и прагматизм*, ведь современная молодежь, научившись подстраиваться под различные требования многочисленных воспитателей и ознакомившись – через СМИ или непосредственные контакты в мультикультуральном обществе – с самыми разными стилями жизни и поведения, превосходно адаптируется к самым разнообразным обстоятельствам и условиям, прагматично подходит к жизненным проблемам и применяет для их решения любые подходящие средства;

– *высокая самооценка*, поскольку нынешние студенты уверены в своей уникальности, в том, что они олицетворяют надежды страны и чаяния своих родителей; искусственное завышение оценок при низком уровне знаний в старших классах школы приучает абитуриентов к мысли, что можно будет добиться высоких результатов без особого напряжения; при столкновении с реальными требованиями и трудностями учебы в вузе такие студенты испытывают настоящее потрясение;

– *они знают, чего хотят*, готовы заботиться сами о себе, упрямо добиваются своей цели, используя для этого любые средства; даже чрезмерная опека со стороны родителей также воспитывает их сосредоточенность на собственных интересах и завышенную самооценку;

– *скептицизм*, падение доверия к авторитетам и традиционным источникам знаний, в результате чего студенты стали подвергать сомнению истинность преподаваемых им сведений и придают гораздо больше значения личному опыту, что чрезвычайно затрудняет процесс высшего образования, ведь оно во главу угла ставит объективность;

– *цинизм*, поскольку среди современных студентов отмечается низкий уровень доверия к институтам государства, средств массовой информации, религии и бизнеса; это распространяется и на высшее образование;

– *вопросы безопасности*: нынешние студенты вряд ли

воспримут вуз как безопасное место и возьмут на себя ответственность за собственную безопасность; хотя бдительные родители и специальные школьные уроки безопасности научили детей быть крайне осторожными и подозрительными, налицо учащение издевательств и побоев учащихся со стороны сверстников;

– *стресс*, поскольку в ситуации отсутствия безопасности, чувства безысходности перед материальными проблемами мало кто из представителей нынешней молодежи обладает достаточными социальными навыками, привязанностями, контактами, чтобы найти прибежище от стрессов в традиционных институтах (в компании сверстников, семье, среди соседей, в церкви);

– *недостаток воспитанности и отзывчивости*; молодые люди выглядят эмоционально зажатыми, особенно по сравнению с другими поколениями, и их трудно расшевелить и увлечь;

– *интеллектуальное равнодушие*, поскольку современные студенты чрезвычайно мало времени проводят за учебниками, скучают на занятиях и чаще, чем прежде, опаздывают на них; их внимания удостаиваются лишь предметы, имеющие непосредственное отношение к будущим заработкам. Современная молодежь, бесспорно, имеет доступ к небывало широкому объему информации, но, к великому сожалению, не обладает способностью отличать важное от второстепенного; студенты живо интересуются лишь тем, какой материал войдет в экзаменационные билеты и что потребуется, чтобы получить хорошую оценку;

– *фатализм*: многие в качестве жизненной позиции избрали инфантильность, решив, что всех знаний не усвоить, а жизнь все равно неуправляема;

– *склонность к риску*: эксцентричное поведение студентов во всех сферах жизни от спорта до секса, отсутствие традиционных внутренних и внешних моральных ограничений, рискованные эксперименты и всяческие «приколы», от лыжной акробатики до татуировок на лице;

– *личные взаимоотношения*: на фоне разрушения традиционных межличностных связей, учащения издевательств и побоев в среде сверстников многие «продвинутые» предпочитают искать дружбу и любовь в онлайн-овом и виртуальном варианте, что в

сочетании с потребительством и нетерпеливостью желаний зачастую не дает наладить прочные отношения с ближайшим окружением;

– *более активная роль родителей*, которые как никогда ранее опекают своих повзрослевших детей: сдают за них приемные документы, выторговывают льготы, заполняют регистрационные бланки и всячески опекают свое чадо, вмешиваясь в процесс обучения;

– *этнокультурное разнообразие*, ведь современные студенты более спокойно относятся к различиям в культуре, расе и половой ориентации, чем любая другая генерация;

– *искушенность в технике*, ведь современные молодые люди прекрасно ориентируются в новых технологиях и нетерпимо относятся к технической некомпетентности других [5; 10; 31; 33; 42].

Современное поколение студентов, выросшее в специфических условиях постмодернистской эпохи, приходит в высшее учебное заведение со своими особенностями и запросами. Для того чтобы эта молодежь смогла овладеть интеллектуальными и социальными навыками, востребованными на рынке труда и в современном все более усложняющемся обществе, необходимо осознать эти их характерные особенности и пересмотреть методы и содержание высшего образования, изменить саму атмосферу учебы, с тем чтобы как можно больше содействовать успеху студентов.

Образовательная деятельность вуза – это сложный многомерный процесс, характерными чертами которого являются постоянные изменения и обогащения его двух определяющих систем – содержания образования и организационных мероприятий, которые обеспечивают соответствие уровней образования (квалификаций) подготовки студента современным потребностям государства.

В педагогической литературе интенсивно обсуждаются проблемы использования кредитно-модульной технологии обучения, которая базируется на его индивидуализации и дифференциации, использовании инновационных методик с широким приложением интерактивных методов, обусловленных современными информационными технологиями. Усиление роли самостоятельной работы студентов расширяет возможности их международной мобильности для эффективной адаптации к унифицированным требованиям усвоения содержания учебного плана, введения комплексной системы

оценки знаний и практических умений, определения необходимых профессиональных компетенций соответствующего уровня [9; 33].

Кредитно-модульная система предусматривает интенсивное развитие и усовершенствование международных связей университетов, которые бы касались разнообразных направлений их уставной деятельности как организационного метода достижения большей степени сопоставления учебного процесса отдельных университетов, признания квалификаций и документов об образовании.

Таким образом, студенчество представляет собой социальную группу, состоящую из молодежи, которая обучается в высших учебных заведениях. Социальные границы студенчества определяются его приближенностью по характеру деятельности, интересам, ценностным ориентациям к социальной группе интеллигенции, специалистов. При общей социальной неоднородности для современного студенчества характерны определенные черты: полисоциальная основа формирования; социальная динамичность; временность статуса; интенсивность деятельности по освоению ценностей, норм, знаний; интенсивность «поиска себя». Все это обуславливает необходимость исследования студенчества в контексте широких социальных и глобальных изменений.

Социологические исследования студенчества ведутся систематически и охватывают широкий круг проблем: социальные источники пополнения студенчества, каналы повышения социальной мобильности молодежи, социальная эффективность высшего образования, особенности различных профессиональных групп студенчества, жизненные планы выпускников, социокультурные факторы влияния на их социальную активность и т. п. В ходе исследования студенчества постепенно выкристаллизовались основные теоретико-методологические подходы к его изучению.

Суть *социально-демографического подхода* состоит в том, что студенчество рассматривается как множество, совокупность отдельных единиц. Это своеобразный вид деятельности, заявляющий о себе самыми разнообразными способами в различных коллективах, общностях, группах, формирующихся на разных уровнях.



С точки зрения *системного подхода*, студенчество – это основанный на внутренних взаимосвязях порядок статусов и типичных для них ролей; в рамках этого подхода активно изучаются механизмы процесса социализации человека, ведь на место традиционной, жестко унифицированной системы воспитания и обучения, характерных для техногенной цивилизации, приходят разнообразные обучающие и коммуникативные технологии.

*Структурно-функциональный подход* состоит в понимании студенчества как целой сети отношений между людьми, то есть совокупности форм, схем, способов отношений людей к самим себе и друг к другу. Это достаточно продуктивный теоретико-методологический подход, который позволяет наиболее полно раскрыть социальную сущность данной группы, наиболее полно описать ее функции в процессе социального воспроизводства, тем самым делая вклад и в общую социологическую теорию, системные представления об обществе как самовоспроизводящейся реальности. Студенчество выступает как большая социальная группа, являющаяся базисом для формирования, структурирования, созревания сильноресурсных (в частности, в полях культурного и символического капиталов) социальных групп, способных своим действием влиять на общество, создавая условия для процесса его самовоспроизводства.

В *деятельностном плане* студенчество может быть рассмотрено как социальная группа, обладающая деятельностным потенциалом, либо действующая социальная сила, способная своим действиям влиять на процессы, происходящие в обществе, тем самым изменяя и само общество.

*Социокультурный подход* дает возможность рассматривать студенчество как совокупность носителей значений, символов и правил, которые распределены между группами и коллективами и оказывают влияние на действия людей, предопределяют эти действия. В условиях постоянных социальных трансформаций студенчество рассматривается как непрерывно изменяющееся, колеблющееся, пульсирующее поле, заполненное социально значимыми для молодежи событиями.

Все эти подходы позволяют рассматривать студента как самоутверждающуюся, самореализующуюся в образовательном

процессе вуза личность, способную к эффективной самоорганизации и саморегуляции своих действий и поступков. Они нацелены на анализ становления субъектности студенчества в образовательном процессе, которая проявляется в личностной ориентации образования на гуманистические ценности; в открытости новому, умении преодолевать сложившиеся стереотипы и видеть альтернативные пути решения.

### Список литературы

1. Азаров Ю. Студент: возможности личностного роста / Ю. Азаров // Высш. образование в России. – 2002. – № 1. – С. 50–57.
2. Астахова В. И. Система образования Украины в поисках ответов на глобальные вызовы эпохи / В. И. Астахова // Новый колегіум. – 2004. – № 5/6. – С. 12–15.
3. Астахова Е. В. Глобализация. Образование. Вызовы времени. Поиски оптимального сочетания / Е. В. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Т. XII. – Х. : Вид-во НУА, 2006. – С. 27–39.
4. Бакіров В. С. «Суспільство знань» та трансформація вищої освіти / В. С. Бакіров // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: Зб. наук. праць. У 2-х т. – Т. 1. – Х. : Вид. центр Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна, 2006. – С. 352–357.
5. Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну : пер. с англ. / У. Бек. – М. : Прогресс, 2000.
6. Брычков А. С. «Духовность» современной молодежи. Социологический аспект / А. С. Брычков, Г. А. Фомченкова // Alma mater. Вестн. высш. шк. – 2011. – № 10. – С. 20–24.
7. Бурдые П. Социальное пространство и генезис классов / П. Бурдые // Вопр. социологии. – 1992. – Т. 1. – С. 17–36.
8. Вебер М. Основные понятия стратификации / Макс Вебер // Человек и общество : хрестоматия / под. ред. С. А. Макеева. – К.: Ин-т социологии НАН Украины, 1999. – С. 85–107.
9. Вишневский Ю. Р. Студент 90-х – социокультурная динамика / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шейко // Социол. исслед.. – 2000. – № 12. – С. 56–63.

10. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской ; [авт. кол.: Е. А. Подольская и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 416 с.

11. Дьюи Д. Демократия и образование / Д. Дьюи / пер. с англ. – М., 2000.

12. Дюркгейм Э. Социология образования : пер. с фр. Т. Г. Астаховой / Э. Дюркгейм ; науч. ред. В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. – М., 1996.

13. Ермаченко В. Международное сотрудничество университета / В. Ермаченко // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 41–42.

14. Зіньковський Ю. Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми / Ю. Зіньковський, Г. Мірських // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 34–38.

15. Зуєв В. Криза освіти: український контекст / В Зуєв, В. Зуєва // Вища освіта України. – 2010. – № 2. – С. 7–13.

16. Ключарев Г. А. Непрерывное образование как ценность в современном социуме / Г. А. Ключарев, Г. В. Телегина. – М. – 2010. – 80 с. – (Эк. Высш. шк.: Аналит. обзоры по осн. направлениям развития высш. образ. / ФИРО; вып. 11).

17. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

18. Курс лекций по социологии образования / под ред. В. И. Астаховой. – Х. : Изд-во НУА, 2009.

19. Куценко О. Д. Діяльнісно-структурна парадигма суспільства як системи, що саморозвивається / О. Д. Куценко // Проблеми розвитку соціологічної теорії. Теоретичні проблеми змін соціальної структури українського суспільства : наук. доп. і повідомлення II Всеукр. соціол. конф. / М. О. Шульга (наук. ред.) та ін. – К. : Соціол. асоціація України, Ін-т соціології НАН України, 2002. – С. 49–66.

20. Игошев В. М. Современное образование: проблемы и решения / В. М. Игошев // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2011. – № 10. – С. 6–11.

21. Лисаускене М. В. Новое поколение студенческой молодежи – прагматичные перфекционисты или романтики потребления / М. В. Лисаускене, Т. И. Лихачева // Тезисы докладов и выступлений

Всероссийского социологического конгресса «Глобализация и социальные изменения в современной России : В 16 т. – М. : Альфа-М, 2006. – Т. 9. Социология образования. – С. 100–104.

22. Луков В. Студент и его вуз: данные мониторинга / В. Луков // *Alma mater*. – 2006. – № 4. – С. 21–24.

23. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений / Е. Г. Михайлева. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 576 с.

24. Нагорний Б. Г. Студентство і сучасність / Б. Г. Нагорний, М. Л. Яковенко, А. В. Яковенко. – К. : Арістей, 2005. – 160 с.

25. Нечитайло И. С. Теоретико-методологические основы изучения образования как фактора социально-классовой дифференциации / И. С. Нечитайло // *Наукові студії Львів. соціол. форуму «Багатовимірні простори сучасних соціальних змін»* : зб. наук. пр. – Львів : Вид. центр Львів. нац. ун-ту ім. Івана Франка, 2008. – С. 306–311.

26. Нечитайло И. С. Структурно-деятельностная перспектива социологического изучения студенчества / И. С. Нечитайло // *Вчені записки ХГУ «НУА»*. – Х. : Вид-во НУА, 2008. – Т. 14. – С. 166–176.

27. Образование. Интеллигентность. Культура: Энциклопедия мысли : учеб. пособие для бакалавров, магистров и аспирантов / [сост.: Е. А. Подольская и др.]; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 248 с.

28. Овакимян О. С. Творческий потенциал будущего специалиста: сущность, этапы реализации, показатели, уровни развития / О. С. Овакимян // *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць*. – 2004. – С. 548–550.

29. Паніна Н. Молодь України: структура цінностей, соціальне самопочуття та морально-психологічний стан за умов тотальної аномії / Н. Паніна. // *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. – 2001. – №1. – С. 5–26.

30. Пономаренко В. Підвищення якості підготовки фахівців в університеті / В. Пономаренко. // *Вища школа*. – 2010. – № 10. – С. 8–9.

31. Подольская Е. А. Постмодернизм в образовании: студент – человек возможностей, а не реализаций. / Е. А. Подольская // *Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. пр. : у 2-х т. Т. 1. – Х. : Вид. центр Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна, 2006. – С. 357–362.

32. Подольська Є. А. Соціологічний портрет сучасного студента: теоретико-методологічний підходи / Єлизавета Подольська // *Вища шк.* – 2010. – № 2. – С. 22–33.

33. Подольская Е. А. Особенности образовательных стратегий современных студентов / Е. А. Подольская // *Материалы за V Международна научна практична конференция «Научният потенциал на света – 2009»*, София, 17–25 септември 2009. Т. 3: Икономики, Държавна администрация. Политика. Философия. – С. 76–82.

34. Подольская Е. А. Современное студенчество: многовекторность социологического анализа / Подольская Елизавета Ананьевна // *Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : зб. наук. пр. / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2010. – Вып. 16. – С. 666–669.

35. Подольская Е. А. Противоречивость социального статуса современного студента: социологическое измерение / Е. А. Подольская // *Ценности и смыслы* : науч. и информ.-аналит. гуманитар. журн. – М., 2010. – № 3. – С. 79–91.

36. Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті / Є. А. Подольська, В. М. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х. : Золоті сторінки, 2002.

37. Подольская Т. В. Социокультурная среда вуза: ценностно-мотивационный вектор / Т. В. Подольская // *Глобальная социальная турбулентность и Россия* : Междунар. науч. конф. «Сорокинские чтения-2011» : сб. тезисов / под ред. В. И. Добреньева. – М. : Универ. книга, 2011. – С. 483–484.

38. Соколов А. В. Интеллектуально-нравственная дифференциация современного студенчества / А. В. Соколов // *Социол. исслед.* – 2005. – № 9. – С. 91–98.

39. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. – Харьков : Харьк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2006. – 576 с.

40. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество [Пер. с англ.] / П. А. Сорокин ; под общ. ред. А. Ю. Согомонова. – М. : Политиздат, 1992. – 544 с.

41. Сорокина Е. Социальный потенциал студенческой молодежи / Е. Сорокина, В. Филиппов, В. Овчинников, М. Титов // Высш. образование в России. – 2007. – № 4. – С. 108–110.

42. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : моногр. / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Х. : Изд-во НУА, 2010.

43. Трудоустройство выпускников учреждений профессионального образования (по данным Мониторинга экономики образования 2010 г.) // Вопр. образования. – 2011. – № 3. – С. 244–260.

44. Тоффлер Э. Шок будущего : пер. с англ. / Элвин Тоффлер – М. : ООО «Издательство АСТ», 2003. – 557 с.

45. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас ; пер. с нем. ; под ред. Д. В. Складнева. – СПб. : Наука, 2000.

46. Чепак В. В. Соціокультурний підхід як методологічна основа сучасної соціології освіти / В. В. Чепак // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Х.: Вид. центр ХНУ ім.В. Н. Каразіна, 2004. – С. 126–128.

47. Чібісова Н. Г. Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України / Н. Г. Чібісова. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 256 с.

48. Чібісова Н. Г. Культурно-освітнє середовище як чинник формування ціннісних орієнтацій студентської молоді / Н. Г. Чібісова. // Грані. – 2005. – № 1. – С. 89–92.

49. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества : монография / С. А. Шаронова. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 357 с.

50. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. – М. : Логос, 2005.

51. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996.

52. Archer M. S. *Sociology for One World: Unity and Diversity* / M. S. Archer // *International Sociology*. – 1991. – Vol. 6. – № 2. – P. 133–138.

53. Bernstein B. *Class and Pedagogues: Visible and Invisible* / Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds.) // *Education: Culture, Economy, Society*. – New York : Oxford University Press, 2002 (1997). – P. 59–79.

54. Bourdieu P. *The Forms of Capital* / Halsey A.H., Lauder H., Brown Ph., Wells A.S. (eds.) // *Education: Culture, Economy, Society*. – NY : Oxford University Press, 2002 (1997). – P. 46–58.

55. Coleman J. *Social Capital in the Creation of Human Capital* / Halsey A. H., Lauder H., Brown Ph., Wells A. S. (eds.) // *Education: Culture, Economy, Society*. – NY : Oxford University Press, 2002 (1997). – P. 80–95.

56. Kumar K. *From Post-Industrial to Post-Modern Society* / K. Kumar. – Oxford : Basil Blackwell, 1995.

57. *Oxford dictionary of sociology* / Ed. by G. Marshall. – Oxford; New York, 1998. – P. 624.

## **1.2. Студенчество в преломлении прогностических моделей развития общества (социопрогностический подход)**

Стремительность, с которой человечество переместилось из XX века в век XXI, ошеломляюща. Она под стать мгновенному броску в качественно иное историческое время, обладающее рядом сверхновых характеристик.

В новейший период истории Украина, несмотря на существующие трудности в ее развитии, связанные с перманентно протекающими системными трансформациями, а также с активным поиском собственной стратегии развития, является страной, обладающей мощным социальным потенциалом. Однако в настоящее время экономический, практический (производственный), политический и культурный потенциал в нашей стране используется недостаточно эффективно. Проблемы, вставшие перед Украиной, хорошо известны. Это – политическая нестабильность, затянувшийся экономический и демографический кризисы, низкий уровень жизни, рост преступности и другие. Их необходимо преодолеть, причем в ближайшей перспективе. Современное общество может быть названо обществом «уязвимости». Рыночные силы возрастают, глобализация и технологии превращают мир бизнеса в мир острейшей конкуренции. Каждая солидная корпорация и организация внезапно может обнаружить, что не поспевает за нововведениями, новыми изобретениями, что прогресс обошел их стороной. Поэтому наряду с определениями современного этапа развития общества как постиндустриального, информационного, постмодерного можно говорить об обстановке чрезвычайной уязвимости. Что это значит для будущего Украины?

Ближайшее будущее Украины – это период достаточно динамичных социальных изменений, в ходе которых важно существенно укрепить экономическую и экологическую безопасность страны, обеспечить научно-техническую и информационную, политическую и правовую независимость, улучшить способность самостоятельного технологического роста и социального развития. Важнейшую роль в решении каждой из этих проблем играет образование.

Украина в начале XXI века, получив даже относительную стабильность, смогла приступить к активному поиску выхода страны



из кризисной ситуации, в которой она оказалась на финише XX века. Вполне логично, что в этот период среди механизмов сохранения устойчивости в развитии актуализировалось внимание на образовательной сфере, которая для многих развитых стран была и остается стратегической точкой роста, ибо создает самое эффективное «вещество» любого прогресса, самый мощный инвестиционный ресурс – человеческий потенциал.

XXI век объявлен ЮНЕСКО «веком образования». Образование как социальное явление ориентировано на формирование личности, выполняет важнейшие функции социализации и профессионализации человека. Поэтому система образования является стратегически важной сферой человеческой деятельности, одним из тех социальных институтов, значимость которых неуклонно возрастает по мере продвижения общества по пути прогресса.

Министр дополнительного и профессионального образования Великобритании Малколм Уикс в самом начале XXI века заметил, что в его стране главный ресурс – это человеческий фактор, и «понимание этого обстоятельства очень важно для экономики страны. В XXI веке образование – это та область, в которую можно и нужно инвестировать. Те организации, компании и фирмы, которые это поймут, будут успешно работать и развиваться в будущем». («Независимая газета», 12 января 2001 г.).

Перед современной отечественной системой образования стоит задача не столько адаптироваться к происходящим в стране и мире изменениям, сколько стать надежной основой самоутверждения страны как свободного, сильного, самобытного и процветающего государства.

В последнее время в стране и мире были приняты новые стратегические документы, которые определили особенности современного развития сферы образования. Готовится и обсуждается пакет документов, которые определяют изменения статусов многих учреждений высшего образования и экономические условия их функционирования в ближайшем будущем. Эти документы имеют стратегический характер и требуют учета при разработке опережающих, прогностических проектов развития образования.

В эпоху, когда динамизм развития общества достигает

огромных размеров, исследования, связанные с формированием междисциплинарного подхода, дают возможность интегрировать знания из разных научных направлений, таких как социология, информатика, инженерия, моделирование, прогнозирование и моделирование. Выработывать и использовать все более сложные приемы исследования объективно происходящих в мире процессов заставляет сама жизнь, выдвигая требования системного рассмотрения и возможного предвидения дальнейшего развития широкого круга явлений и процессов, происходящих в экономике, обществе, политике, в их взаимосвязи.

Сегодня практически невозможно решать сложные проблемы и достижения желаемых целей современного общества и общественных отношений только традиционными, достаточно хорошо изученными и проверенными способами.

Новые задачи необходимо решать в существенно изменившихся условиях существования людей, условиях, характеризующихся иным темпом протекающих событий, их нестабильностью, динамичностью, сложностью отношений, ведь развитие личности в современном обществе становится определяющим фактором развития и самого общества. Поэтому новые процессы важно объяснять новыми средствами. Именно формирование и развитие общества через выработку, создание определенных условий для развития личности позволяет наиболее передовым странам мирового сообщества найти и реализовать оптимальные методы, способы и технологии социальных трансформаций.

Прогнозирование является одной из актуальных направлений развития социологического знания, в задачи которого входит разработка методов оптимального управления социальными процессами, происходящими в переходный период смены цивилизаций, характеризующийся социальной нестабильностью, изменчивостью геополитической карты мира, обострением межгосударственных, межнациональных, региональных и этнических конфликтов.

Необходимость предвидения особенностей развития базовых институций и элементов общества связано с несколькими причинами, среди которых можно назвать следующие:

➤ во-первых, быстро изменяющаяся геополитическая карта мира, изменение соотношения сил, границ, административно-

территориальных разграничений, сферы компетенции и влияния требуют учета этой калейдоскопически меняющейся картины;

➤ во-вторых, изменился масштаб времени, в котором происходят социальные процессы;

➤ в-третьих, в результате развития коммуникационных технологий и средств массовой информации многие процессы протекают быстрее, чем время осмысления явления и создания соответствующей теории.

Социальное прогнозирование является одним из наиболее эффективных инструментов управления обновлением общества, активизацией человеческого фактора методом научного распределения будущего таким, каким оно наиболее отвечает задачам дальнейшего продвижения общества по пути реформирования. «Наш век, – писал В. Н. Саратовский, – который принято называть не иначе, как веком атома и веком космоса, с не меньшим основанием можно назвать и веком прогнозирования больших систем» [Цит. по 6].

Прогнозирование предлагает целый ряд вариантов будущего состояния общности или явления, ибо модель будущего является составляющей многих компонентов, причем значение каждого из них в различные промежутки времени не одинаково. Прогноз только определяет основные направления, тенденции развития систем, процессов или явлений, показывает наиболее вероятный путь, а конечный, составляющий вектор движения, равнодействующая возможных изменений во многом зависят от управляющей и проективной деятельности людей, организованных и неорганизованных социальных слоев и групп, трудовых коллективов. Таким образом, личность вносит значительные коррективы в развитие социальных систем, в течение прогнозируемых явлений и процессов. Она способна замедлить или ускорить их развитие.

Среди основных характеристик не очень удаленного будущего ученые называют следующие перспективы:

- человеческая цивилизация и Земля радикально преобразуются;
- виртуально-компьютерная мировая сеть во многом будет определять уровень и качество развития общественного сознания.

Стремительное развитие информационных технологий позволяет говорить о новой эре – информационной, виртуальной;

- персональные компьютеры постепенно станут дешевыми и доступными предметами потребления;
- научно-технический прогресс осуществит революцию в сфере транспорта;
- урбанизация достигнет 60% к 2030 году. По мере роста городского населения, стремительное развитие, необходимое для его размещения и жизни, приведет к ухудшению существующего экологического и социально-экономического положения. В результате увеличения населения городов и плохих санитарных условий учащаются эпидемии;
- биотехнологии и нанотехнологии видоизменяют принципы производства товаров и услуг, в том числе и сельское хозяйство;
- глобальное потепление может ускориться в результате увеличения выброса углекислого газа и потери поглощающих углерод растений.

Движение к столь фантастическому будущему возможно как в ускоренном, так и в замедленном темпе. Скорость достижения во многом зависит от наличия глобальных экологических, этнических и других катаклизмов, от духовного развития человечества в целом, отдельных его социальных групп и личностей. Этот мир выдвигает серьезные требования к людям – компетентность, профессионализм, уверенность, стрессовую устойчивость и другие.

И если перспективные горизонты развития общества могут дискутироваться, то целеполагание в сфере образования во многом однозначно отражено во мнениях как ученых-специалистов в сфере образования, так и нынешних студентов. Среди прогнозируемых перспектив в сфере образования можно назвать следующие:

- специальности, профессиональные карьеры и университетские курсы станут более специализированными;
- профессиональные знания будут моментально устаревать;
- профессии будут требовать непрерывного обучения и переподготовки.

В связи с развитием современной футурологии многие западные социологи вынуждены признать возможность прогнозирования при

определении перспектив развития общества. Так, О. Флехтгейм пишет: «В противоположность идеалистической фиксации прошлого и в отличие от утопического прославления будущего футурологический подход рассматривает будущее как специфическое изменение настоящего» [Цит. по 3]. Эта точка зрения, по существу, опирается на идею неизменности сущности общества, вечности общественных порядков и фактически является отрицанием познания будущего.

В научной литературе ученые все чаще говорят о прогностических и проективных функциях образования. Так, Б. С. Гершунский определяет место и роль образования «на острие прогностических проблем». Но чаще всего речь идет о локальном, аспектном анализе его влияния на внешнюю среду – экономику, политику, культуру, науку. Однако сфера образования находится в постоянной динамике, чутко реагируя на изменения во внешней среде, адаптируясь к ее меняющимся потребностям и вместе с тем активно влияя на ее состояние, предопределяет и сами эти потребности [4].

Идея необходимости реализации прогностической функции образования отражается в книге Я. М. Нейманова «Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы», а именно: «Роль образования определяется спецификой периода. В 90-е годы доминировало преодоление прошлого, постепенно начинает доминировать выращивание будущего. Образование – именно та сфера, где в наибольшей мере выращивается будущее. Под воздействием этого фундаментального сдвига меняется роль и структура образования: оно становится не производным, а определяющим фактором экономического роста, оно уже не столько удовлетворяет общественные потребности, сколько формирует будущие общественные возможности» [8].

Присущий современному развитию цивилизации динамизм, наращивание ее культурного потенциала, усиление социальной роли личности, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологий – все это выдвигает принципиально новые требования в целом к образованию, и к одной из основных его базовых конструкций – студенчеству.

Вступая в XXI век, Украина располагает системой образования, которая способна:

- гарантировать качественное образование для всех;

- приобщить каждого учащегося к фундаментальным культурным ценностям и нормам гражданской жизни, помочь раскрыть их таланты и способности и утвердить личное достоинство каждого;
- обеспечить каждому желающему профессиональную подготовку с учетом его потребностей, способностей и интересов в течение всей жизни (непрерывное образование);
- поддерживать интенсивную научную жизнь, по мере роста экономических возможностей проводить исследования и разработки, связанные с важнейшими направлениями науки и техники.

Возможно, что развитие образования в названных направлениях еще далеко недостаточно для адекватного ответа на вызовы XXI века. Но оно должно быть готово к тому, чтобы уже в самом ближайшем будущем следовать новым императивам и удовлетворять принципиально новые общественные потребности, существо которых сегодня можно только предвидеть на основе анализа складывающихся тенденций. По сути дела, модернизация, обозначавшая прежде лишь эпизод, фазу технологического и экономического цикла, превращается сегодня в константу социального развития.

Понятие «студент» во все времена несло в себе некую информацию или, по крайней мере, предположения относительно его материального положения, стиля жизни, манеры вести себя, круга интересов и жизненных планов. Из данных характеристик складывался образ студента. Какие-то из них менялись с течением времени, а какие-то оставались неизменными. Студенчество, например, советских времен разительно отличалось от российского студенчества XIX века, и если в разговоре упоминалось, что кто-то является студентом, в сознании слушателей эта характеристика вызывала совершенно иную цепь ассоциаций, нежели 130 лет назад. А каким видится студент современный, начала XXI века? Можно ли говорить о том, что студенчество по-прежнему воспринимается как отличная от других группа, что понятие «студент» сопряжено с определенным, достаточно целостным образом? И если да, то отражаются ли в нем те преобразования, которые происходят в высшей школе? Научных и популярных работ на этот счет практически не имеется.

Неоднозначность образа студента XXI века во многом связана с теми разнообразными и противоречивыми оценками и характеристиками, которые даются в социологии современному обществу и роли человека в его развитии. Общество, которое трансформируется в процессе исторических изменений последних трех десятилетий, часто называют постиндустриальным (Д. Белл) или информационным (М. Масуда), сетевым (М. Кастельс) или постэкономическим (Г. Кан, В. Иноземцев), обществом постмодерна (А. Этциони) или радикализованного (высокого) модерна (Э. Гидденс), посткапиталистическим (Р. Дарендорфф), постцивилизационным (К. Боулдинг), постбуржуазным (Дж. Лихтайм), постисторическим (Р. Сейденберг), постпротестантским (С. Алстром). Попадают фантастические («постчеловеческое») и прагматические («постнефтяное») его определения, а некоторые авторы говорят о «завершении социальности» [14]. Сложность процессов современной социальной трансформации (чем и объясняется наличие этого терминологического разнообразия) говорит о степени сложности изменений, испытываемых системой образования, и порождает противоречивость во взглядах на специфику конечного образа студента, как объекта и субъекта образования.

К. Эйк, например, характеризует современное общество как такое, в котором «статус рынка стал похожим на глобальную теологию. Рынок кажется настолько всеобъемлющим, что даже отождествляется с обществом. Рыночное общество уже не просто метафора или аналитическое понятие. Оно стало реальной действительностью. В то время как общество становится рынком, ценности и действующие нормы рынка становятся основными и для общества» [5]. Такой подход, безусловно, отражается и на принципах подготовки студентов.

Британский социолог З. Бауман называет современное общество «индивидуализируемым обществом», в котором разрыв социальных связей приводит к росту уровня индивидуализации и возникновению «разбалансированного мира одинокого потребителя». Беззащитность человека перед силой процессов, которые он не в состоянии контролировать, предопределяет у него стремление отказаться от долгосрочных целей и задач ради достижения ближайших целей,

удовлетворения неотложных потребностей и получения немедленных результатов, что означает радикальный пересмотр всей системы ценностей и приводит в итоге к дезинтеграции как социальной, так и индивидуальной жизни. Жизнь человека являет собой «вереницу эпизодов, которые проживают с намерением предотвратить любые долгосрочные последствия и уклониться от жестких обязательств, которые могли бы принудить нас принять эти следствия» [2]. Следовательно, изменяется жизненная ориентация человека: традиционные ценности человеческого сожителства, среди которых главными являются Любовь, Истина, Справедливость, Добро, обесцениваются. Человек более всего ценит деньги и относится к другим людям не как к личностям, не как к цели, а как к вещам, к средствам получения желаемых результатов.

Общим в этих характеристиках современного общества является то, что ценность человека-потребителя в нем измеряется ее прибылями, потребительская идентичность становится самой главной идентичностью. Образование при таких условиях превращается в бюрократически управляемую корпорацию, ориентированную на потребителя. Функция образования, понимаемая таким образом, – продуцировать быстро достигаемые знания, которые хорошо используются и продаются. Именно так определяет место образования в рыночном обществе американский социолог Дэвид Лесли: «единственное, чем должно заниматься высшее образование, – это продавать товары и услуги на рынке» [10].

Противоположную точку зрения выражает российский исследователь М. В. Ушакова «Излом традиционных ценностей, навязывание других норм и идеалов во многом дезориентировали процесс образования, стимулировали тенденцию к ограничению ее только профессиональной квалификацией того, кто учится. Однако эти позиции утверждения жестких рыночных отношений в сфере образования не отвечают сущности самого социального института образования. Практика западных стран показывает, что образование и наука не могут функционировать, базируясь только на рыночных принципах. Необходимо выработать эффективный механизм адаптации института образования к рыночной среде, который обеспечивает его плодотворную деятельность, необходимую обществу.



В связи с этим во всех звеньях системы образования первостепенное значение приобретает воспитание в рамках новых систем ценностей, допустимых для большинства людей; формирование социальных норм, направленных на укрепление этих ценностей; утверждение и отстаивание национальных интересов страны, сохранение контроля над интеллектуальными ресурсами» [13].

С этой позицией относительно противостояния образования негативным влияниям рыночно ориентированной среды, его назначения в рыночном обществе совпадают взгляды В. В. Кочеткова, который считает, что «рынок и фундаментальное образование – несовместимые. Рынок способен уничтожить образование. Рынок – это система оптимального удовлетворения потребностей. Просветительское – система улучшения человеческих способностей путем научных знаний» [7].

Экономический подход (в качестве идеологического постулата), по мнению Е. В. Астаховой, является препятствием на пути адекватного осознания ценности образования, его приоритетного положения в стратегических целях общества и возможности максимально реализовывать функции; он существенно деформирует и реализацию присутствующих высшему образованию функций, и реальную образовательную политику [1].

Множественность существующих парадигмальных подходов к пониманию сути современного образования обуславливает и многозначность в определении образа его функционирования – студента.

Анализируя литературу, связанную с определением специфики современного общества и роли в нем образования, возникает вопрос: если общество таково, то должна ли система образования соответствовать его запросам или же задача образования – это видоизменение ценностей, а с ними и задача формирования нового типа личности студента?

Ориентиром для разработки перспективных представлений об образе студента XXI века выступают методологические положения, согласно которым для общества этого времени будет характерен тип человека со сформировавшимся активным позитивным отношением: к планете Земля, к Родине, к человечеству, к другим людям и самому

себе, к труду, к собственности, к семье, приобретению материальной и духовной культуры.

Такой человек объединяет в себе в разумных границах личные интересы с интересами общества и других людей; умеет правильно выбирать жизненные цели, уходя от крайностей индивидуализма и коллективизма; понимает демократию как реальное народовластие; быстро адаптируется к динамичным условиям жизни и готов влиять на эти изменения, законопослушен и одновременно способен легальными методами изменить систему власти, если это не противоречит интересам народа и личности.

По мнению студентов, наиболее устойчивыми характеристиками студенчества, как в прошлом, так и в нынешнем веке, остаются желание перемен и желание получить качественное образование. Экстраполируя эти желания в будущее, можно говорить о сохранении показателей высокой социальной активности молодежи, об ее готовности к модернизации общества и его социальных институтов, о стабильной ценности образования. Современные студенты достаточно активно заявляют о своих гражданских правах и фиксируют собственную готовность участвовать в принятии ответственных решений и их реализации.

В то же время студенты достаточно скептически оценивают собственную ответственность за принимаемые решения (11%) и стремление к познанию (16%) как утраченные качества молодого поколения в сравнении с XX веком, что, безусловно, является тревожным фактом в прогнозируемой перспективе.

Вместе с тем студенты начала XXI века с уверенностью говорят о новых качествах, присущих именно современной страте учащейся молодежи. К ним они относят: высокий уровень информированности (48,5%), мобильность (45,2%), креативность (32,4%), инновационность (30,1%). Данные характеристики во многом соответствуют базовым детерминантам гражданского общества. Вместе с тем современный студент достаточно низко оценивает среди присущих ему качеств следующие: коммуникативные практики (9,2%), решительность (13,9%), уверенность в себе (16,3%).

Отмечая те черты, которые необходимы сегодня человеку, и те, которыми обладают современные студенты, респонденты достаточно

неуверенно оценили степень их соответствия. Так, студенты сошлись во мнении, что по ряду качеств они обладают ими в той мере, в которой это необходимо современному человеку. Среди них следование конъюнктуре (последняя место в списке качеств), инициативность (12-е место) и настойчивость в достижении цели (19-е место).

Частью качеств современные студенты обладают в меньшей степени, чем это предписано «идеальному типу». Среди таких качеств: прагматизм, готовность поступиться своим благополучием ради общественного блага, любовь к Родине, умение «светиться», высокая моральность, приспособленчество, самодисциплина и самоорганизованность. Относительное распределение рангов в списке качеств, необходимых и присущих современному студенту, представлены на гистограмме 1.



Гистограмма 1. Распределение качеств, необходимых современному человеку и присущих студентам

Как видно, разница между представлениями о необходимых и присущих качествах различна, и данные качества занимают различные позиции в сложившейся иерархии. Так, готовность поступиться своим благополучием занимает 4-е место в «идеальном типе» и 3-е в списке

качеств, присущих студентам. Наибольшая разница фиксируется в позициях, связанных с профессионализмом, умением доводить дело до конца, способностью быть лидером, образованностью, трудолюбием и другими. Наличие различий в этих двух списках говорит о готовности студентов увеличивать собственный потенциал в направлении достижения идеальных показателей.

В то же время ряд показателей качеств «идеального типа» и присущих современному студенту имеет обратные различия. Студенты оценивают обладание ими в большей степени, чем это необходимо современному человеку. Распределение этих частот представлено на гистограмме 2.



Гистограмма 2. Распределение качеств, необходимых современному человеку и присущих студентам

Подобная разница свидетельствует о стремлении студентов чуть снизить степень тех качеств, которые им присущи, чтобы достичь «идеального типа». Очень прискорбно, что в этот список попали такие качества, как скромность, умеренность в запросах, доброта, готовность помочь людям, ответственность и чувство долга; честность и порядочность.

Еще одним показательным критерием прогностических перспектив студента XXI века может стать ответ на вопрос: что, на Ваш взгляд, больше всего способствует достижению жизненного успеха? Именно отвечая на этот вопрос, студенты во многом определяют собственные механизмы движения к успеху, а вместе с ними и образ будущего общества в Украине. По мнению студентов, ближайшее будущее Украины – это общество, в котором будут господствовать интеллект и способности, трудолюбие и профессионализм, хорошее образование и деловая хватка. Очень жаль, что в этом обществе по-прежнему для достижения успеха необходимо надеяться на удачу и везение, протекционизм и умение использовать любые средства для достижения цели. Весь спектр представлений о механизмах достижения успеха представлен в диаграмме 3.



Диаграмма 3. Распределение ответов студентов на вопрос «Что, на Ваш взгляд, больше всего способствует достижению жизненного успеха?»

Подводя итог анализу перспективных моделей будущего в мнениях ученых и студентов, хочется сказать, что уходит в историю XX век, век глубинных переломов в жизни стран постсоветского

пространства. В Украине в новых условиях начала XXI века оказались разрушены многие социальные институты, утрачены культурные ценности, которые следовало бы сохранить. Ощутимый урон был нанесен системе образования и воспитания молодежи. Размышляя о перспективах развития страны, образования и других социальных институтов в XXI веке, необходимо подходить к реалиям нынешнего дня конструктивно, рационально и прогностически. В сегодняшней Украине существуют серьезные проблемы, но, с другой стороны, есть множество возможностей. Формируется новая государственность, создаются новые механизмы общественной деятельности. Поколение, которому жить в XXI веке, уже родилось и подрастает, и забота о нем – самая надежная инвестиция в будущее. Политика в образовании и воспитании молодежи должна быть продуманной, отвечать интересам государства и конкретной личности. Это – одно из тех направлений, которое должно быть приоритетным для государства.

Институт образования на протяжении многих лет является предметом постоянного внимания со стороны исследователей, специалистов во многих отраслях знаний. На современном этапе интерес к образу студенчества связан со многими ожиданиями общества в будущем. Именно на студенчество как социальную группу, нацеленную в будущее, активно выстраивающую социальную перспективу, во многом возлагается надежда на возрождение духовного, интеллектуального потенциала государства.

### **Список литературы**

1. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова. – Х., 1999. – 75 с.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М., 2002. – С. 458
3. Бестужев-Лада И. В. Нормативное социальное прогнозирование: возможные пути реализации целей общества: Опыт систематизации / И. В. Бестужев-Лада ; отв. ред. Г. В. Осипов; АН СССР. Ин-т социол. исслед. – М. : Наука, 1987. – 214 с.

4. Гершунский Б. С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 3–12.

5. Ейк Клод. Небезпечні зв'язки: взаємодія глобалізації і демократії // Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика : хрестоматія з сучасної зарубіжної соціології регіонів / Ейк Клод ; уклад.: Кононов І. Ф., Бородачов В. П., Топольсков Д. М. – Луганськ : Альма матер-Знання, 2002. – 664 с.

6. Ильинский И. М. Образовательная революция / И. М. Ильинский – М. : Изд-во Моск. гуманитар.-социал. академии, 2002. – 592 с.

7. Кочетков В. В. Глобализация в образовании: информационная война и «промывание мозгов» или доступ к мировым знаниям и благам цивилизации? / В. В. Кочетков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. – 2005. – № 1. – С. 144–151.

8. Нейманов Я. М. Образование XXI века: тенденции и прогнозы / Я. М. Нейманов. – М. : Алгоритм, 2002. – 479 с.

9. Ушакова М. В. Образование в трансформирующемся обществе / М. В. Ушакова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. – 2002. – № 4. – С. 147–153.

10. Leslie D. W. Wise Moves in Hard Times: Creating and Managing Resilient Colleges and Universities / D. W. Leslie, E. K. Jr. Fretwell. – San Francisco : Jossey-Bass, 1996.

## РАЗДЕЛ II

### ОЧЕРТАНИЯ ПРОШЛОГО: ОБРАЗ СТУДЕНТА В ИСТОРИКО-СРАВНИТЕЛЬНОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Изменения, произошедшие в Украине в начале XXI в., существенно трансформировали историческую науку в целом, ее отдельные составные части и направления исследований. Историография большинства исторических проблем «развалилась» на «до» и «после». Сложилась своеобразная историческая коллизия, когда работы советского периода, что называется, «не в чести», а новые исследования, в большинстве своем, строятся по закону отрицания всего наработанного ранее (методики, методологии, оценочной шкалы и т. д.). В такой ситуации представляется достаточно интересным и важным попытаться сформулировать и, по возможности, решить ряд исследовательских задач, касающихся истории студенчества, генезиса его развития. Среди них:

- построение (пусть в самом общем виде) целостного представления об истории зарождения, генезисе, ключевых этапах развития такой социальной группы, как студенчество;
- определение общего и особенного в генезисе отечественного студенческого корпуса;
- анализ наиболее характерных черт студенчества как особой социальной группы в исторической ретроспективе;

Хорошо известно, что для формирования украинской государственности характерен нелинейный путь развития. Ее становление на разных этапах проходило в составе разных государственных образований. Отсюда – определенные различия в студенческой среде разных регионов Украины в XVIII–XIX вв. и существенная дифференциация сегодня. Упоминание об исторически сложившейся полирегиональности украинских территорий делается не ради констатации общеизвестного и уж тем более не ради политических выводов. Исследовательская задача, представляется, состоит в том, чтобы в общем контексте мирового развития, изучая историю образования, студенчества, увидеть особенности и специфические черты студентов, обучавшихся в университетах украинских



территорий. Тем более, что есть все основания для предположений о сохранении этих различий и в современных условиях.

Историографический фон исследования отличается исключительной пестротой. И не только в риторическом плане, но и с точки зрения географии: об истории отечественного студенчества писали и на русском, и на украинском, и на английском языках. Исследуемая проблема освещена достаточно неравномерно. К тому же студенчество как самостоятельный сюжет занимает незначительное место в историографии, его история вписана в более общие темы – высшая школа, интеллигенция, технические и научные работники, история политических партий и движений, история культуры (в узком и широком смысле слова), история досуговой деятельности и т. д. Еще менее авторов интересовали студенческое самосознание, особенности речевой культуры, корпоративная жизнь, быт студентов. Тем не менее многие авторы в той или иной степени затрагивали рассматриваемые в разделе проблемы.

Среди общих трудов по истории отечественной высшей школы накануне и после революции можно выделить монографии и статьи монографического типа, весьма подробно анализирующие административную сторону дела: работу известного исследователя А. Иванова о высшей школе России конца XIX – начала XX веках [1]; монографию Ш. Чамбарисова о формировании советской университетской системы [2]; исследование А. Купайгородской о высшей школе Ленинграда в послереволюционный период [3], монографии по истории российского образования В. Пономаревой и Л. Хорошиловой [4], статьи украинских исследователей Молчанова В. [5], Наумова С. [6], Посоховых Сергея Ивановича [7] и Людмилы Юрьевны [8]. Определенный вклад в исследование различных аспектов истории образования внесли преподаватели ХГУ «НУА» Корниенко В. Н. (история благотворительности и меценатства в образовании) [9], Удовицкая Т. А. (зарождение частного образования в дореволюционный период) [10], Козодавлев О. А. [11] (контроль за политической благонадежностью университетских сообществ в Российской империи).

Отдельная строка в историографии проблемы – исследования Д. И. Багалея, связанные с историей Харьковского императорского

университета. Издание его фундаментального труда в 1904 г. [12], дополненное опубликованными ХГУ «НУА» неизданными материалами (2005 г.) [13] создают уникальную возможность для изучения структуры университета, традиций и правил его функционирования, состава и форм деятельности преподавательской корпорации, студенческого сообщества и т. д.

Фундаментальное исследование Д. И. Багаля в совокупности с многочисленными юбилейными изданиями по истории вузов Украины (в первую очередь Харьковского региона) создают достаточно интересный комплекс документов и материалов, способствующий системному изучению вопросов, связанных с историей студенчества в Российской империи.

Изобилующие фактическим материалом названные исследования и работы указанных авторов позволяют в целом реконструировать институциональную «рамку» формирования и жизни студенческой корпорации. При этом А. Е. Иванов дал наиболее полный анализ развития высшего образования, что называется, на исходе старого режима. Проанализировав большой комплекс архивных и опубликованных материалов по истории соответствующей политики министерства народного просвещения и «отраслевых» министерств, истории университетов и ведомственных учебных заведений, по негосударственному сектору высшего образования, статистике студенчества и преподавательских кадров, он наиболее полно охарактеризовал дореволюционное студенчество как социальную группу (ее состав по «социальному происхождению», профессиональное и географическое распределение, среднюю успеваемость и т. п.). Ш. Х. Чамбарисов впервые ввел в исследовательский оборот богатейший архивный материал по истории первых советских университетских реформ.

Особо следует выделить работы об интеллигенции и отдельных ее группах, о профессуре и студенчестве в первую очередь. Интересная монография С. Кассова о профессуре и студенчестве России отличается исключительным богатством материала и точностью анализа [14]. Среди прочего ее автор уделил значительное внимание идеологическим, психологическим и организационным предпосылкам студенческого движения, социальным условиям жизни

студентов, включая противоречия учебного процесса и внутриуниверситетской политики. В целом исследование Кассова очертило новые контуры для исторического рассуждения о российском студенте.

Сложнее обстоит дело с публикациями по истории студенчества на тех территориях Украины, которые не входили в состав Российской империи. Здесь – из известных – материалы по истории Львовского и Черновицкого университетов.

В целом накопленный массив источников и литературы позволяет говорить о возможности проведения комплексного изучения вопросов, связанных с историей формирования и развития студенчества как отдельной социальной группы в XVIII – в начале XXI века на территории современной Украины.

Наиболее разработанными в отечественной историографии являются такие аспекты темы: финансирование учебы; социальный состав студенчества; процедура подготовки и поступления в университеты; организация досуга; организация быта; форменная одежда и ряд других.

Вопросы же организации и содержания учебного процесса, формы контроля успеваемости, взаимоотношения с преподавательским корпусом представлены в литературе слабее.

Аксиомным является утверждение о том, что европейская и отечественная высшие школы прошли пути развития, ощутимо отличные друг от друга по генезису, хронологии, содержанию и целям университетского образования, целому ряду иных параметров. Хотя в публикациях последних лет (особенно у Л. Ю. Посоховой, А. Ю. Андреева) все более заметно проступают интегративные оценки, подходы с точки зрения глобальной истории.

Высшая школа современной Украины – в силу известных исторических процессов – проходила свое становление под влиянием и в составе различных государственных объединений. Значительная часть украинских территорий входила в состав Российской империи, около 10% территорий – в состав Австро-Венгерской. Отсюда и существенные различия описываемых процессов. Хотя, стоит оговорить особо, что в целом система высшего образования на современных украинских территориях сформировалась в большинстве своем в рамках процессов, протекавших в образовательных

институтах Российской империи, при безусловном влиянии, на более поздних этапах, и университетской жизни западно-украинских территорий.

История образовательных систем в России начинается практически с царствования Петра I. Именно он, столкнувшись в ходе реформ с кадровой проблемой, предпринял первые системные шаги в организации учебных заведений. Петру пришлось выписывать из-за границы профессоров для преподавания наук, а вместе с ними и студентов – в России на тот момент учить было некого. В контексте рассматриваемой проблемы эта деталь представляется достаточно значимой: первые студенты выписывались из-за границы. За два последующих столетия в стране была создана мощная сеть учебных заведений. На их базе возникла блистательная наука. В то же время, по данным переписи 1897 г., 76% населения империи оставались неграмотными. Советские историки обычно исходили из положения, что вся политика царизма в области образования преследовала цель не допустить до него широкие массы населения. Определенная доля правды здесь есть, но основные мотивы правительства состояли, конечно же, не только в этом. В XVIII в. власть учреждала учебные заведения, лавируя между прагматичной необходимостью получить грамотные кадры и общей идеей о пользе просвещения, при том, что на практике эти две цели то и дело входили в противоречие друг с другом. В следующем веке добавился еще более осложнивший дело мотив идеологический. И все это на фоне колебаний сословной политики.

Петр I в своем стремлении реформировать Россию, открыть ее для западных влияний, а одновременно создать армию и флот, способные этому самому Западу противостоять, столкнулся со всеобщей неграмотностью, в которой увязли его преобразовательные устремления. В допетровской России практически не существовало ни системного образования, ни учебных заведений, ни особой потребности в них. Патриархальная аграрная экономика не требовала квалифицированных специалистов. Ремесленные навыки передавались от мастера к подмастерьям. По такой же схеме пополнялись и кадры управленческой бюрократии: дьяков и подьячих обучали грамоте и ведению дел прямо в приказных избах. Значительную роль

играла и позиция русской церкви, не только не занимавшейся распространением образования, но и относившейся к этому дело в какой-то степени неприязненно, видя в нем угрозу чистоте православия. А ведь не только школы, но и старейшие и крупнейшие университеты католической средневековой Европы (Сорбонна, к примеру) начинались с богословских факультетов, созданных усилиями церкви.

Раньше, нежели, собственно, в России, православные духовные школы возникли на территории Юго-Западной Руси, попавшей в XVI веке под власть Литвы, а затем Польши. В условиях конкуренции с католицизмом православные братства вынуждены были озаботиться образованием и организовать славяногреческие школы. В Киеве такая школа усилиями митрополита Петра Могилы в 1631 году была преобразована в коллегиум, где помимо традиционного минимума дисциплин (грамматика, риторика, диалектика) стали преподавать философию, богословие и латынь. В Москве об обучении духовенства вопрос возник практически только после церковного раскола, во второй половине XVII века, и неудивительно, что носителями просвещения стали, как правило, выходцы из южно-русских земель. Тем не менее понадобилось прямое вмешательство государства, чтобы открыть в Москве в 1687 году Славяно-греко-латинскую академию, инициатива организации которой принадлежала Симеону Полоцкому. Но уже спустя несколько лет академия оказалась под угрозой закрытия. Камнем преткновения, напомним, стала латынь. Сторонники старомосковской партии при поддержке константинопольского патриарха требовали запрещения обучения латинскому языку, мотивируя тем, что латынь приведет к искажению веры: им удалось добиться изгнания из академии первых европейски образованных преподавателей, сама же академия на исходе XVIII века переживала упадок.

Перед Петром I стояла трудноразрешимая задача. Затеваемые преобразования требовали качественных специалистов самого разного направления. Возникла необходимость в высшем образовании в стране, где, практически, не было даже начального. Посылали, разумеется, своих представителей на обучение в Европу. Но дело было дорогостоящим и неоднозначным. К тому же такой путь

создавал возможность для подготовки малого числа специалистов. Острой была и проблема языка, ученики сообщали, что не знают, чему учиться: «не то языкам, не то наукам» [15, с. 35]. Усложняло ситуацию и то обстоятельство, что еще со времен Бориса Годунова предпринимались первые единичные попытки отправлять молодых людей для обучения в Европу, возвращались оттуда далеко не все [15, с. 37]. Нанимать иностранных специалистов тоже, как оказалось, дело не дешевое и хлопотное [16, с. 160].

Создавать сначала общеобразовательные школы и лишь затем – специализированные учебные заведения у Петра не было времени. Да и учителей не хватало. Решение, принятое в той ситуации, сегодня назвали бы профессиональным образованием. В 1701 г. была открыта школа математических и навигацких наук, в 1707 г. – госпитальная школа, в 1712 и 1719 годах инженерные школы в Москве и Санкт-Петербурге. Преподавали в них выписанные из-за границы иностранные специалисты. Попытки привлечь к преподаванию соотечественников не удались.

Прямо или косвенно многие авторы указывают на тот факт, что в указанный период русское общество не проявляло особого стремления к учебе. В петровский период учеников набирали не столько по желанию, сколько по принуждению. Дворянство решительно не понимало царских затей и старалось избавить своих детей от учебы. Вследствие этого школы сами по себе приобретали всесословный характер: Петру было все равно кого учить, лишь бы толк был. Но все же и он старался проводить определенную сословную политику в области образования. Например, Указ об учреждении инженерной школы предписывал набирать не менее двух третей учеников из числа дворянских детей. В 1715 году после разделения школы математических и навигацких наук на Навигацкую школу в Москве и Морскую академию в Петербурге первая стала набирать исключительно разночинцев, которым предстояло стать писарями, мелкими чиновниками Адмиралтейства и учителями, а вторая – исключительно дворян для будущей офицерской службы на флоте.

С 1714 года в массовом по тем временам масштабе стали создаваться цифирные школы. Их количество достигало 40, а число учеников доходило до двух тысяч. В такие школы дворян не при-

нимали, там обучали будущих солдат. Многие историки видели в цифирных школах первые шаги в организации народного образования в России [17]. Но, пожалуй, они все же имели в большей мере характер профессиональных учебных заведений, готовивших к военной службе. После смерти Петра I число цифирных школ стало таять.

Попытка приступить к реально народному образованию была предпринята в 1710 году: специальным Указом царя предписывалось открывать во всех приходах церковно-приходские школы. Но неподъемность и масштабность задачи не позволили ее полноценно реализовать.

Интересно отметить, что в царствование Петра возникло и несколько частных училищ общеобразовательного плана, таких как московская гимназия пастора Глюка (1703), петербургская школа для сирот и бедных детей Феофана Прокоповича (1721). Эти начинания на первых порах встречали поддержку государства, в том числе и денежную. Но через несколько лет она прекратилась. Петр нацеливался на немедленный результат, а общеобразовательные гимназии его не давали.

В декабре 1725 года в Петербурге была открыта Академия наук. Перед ней, в отличие от европейских аналогов, ставились и задачи образовательного плана. Но существенной роли Академия в этом направлении не сыграла. Да и учреждалась она главным образом для престижа.

При преемниках Петра, как известно, интерес к подготовке квалифицированных специалистов ослаб, и, соответственно, пришли в упадок и прекратили существование основанные им учебные заведения. В то же время дворянство, так и не постигшее надобности в образовании как таковом, начало постепенно приобретать вкус к поверхностной образованности, которая со временем начинает восприниматься как эдакий лоск, элемент престижа. В 1731 году в Петербурге открывается Сухопутный шляхетский кадетский корпус – привилегированное дворянское учебное заведение, готовившее офицеров. Но учебных мест в нем было немного, поэтому дети дворян по-прежнему получали в своем большинстве домашнее образование, качество которого варьировалось от обучения у местного дьячка до найма дорогих учителей-иностранцев. Разночинцы могли учиться в

госпитальных школах на медиков, а к середине XVIII века в стране окрепла система духовных семинарий и академий.

На этом фоне удивительным (и крайне значимым в контексте изучаемой проблемы) событием стало основание в 1755 году университета в Москве, равно как и то обстоятельство, что он выжил, а не исчез бесследно через несколько лет после основания. Мотивов для создания университета у правительства Елизаветы Петровны было два: престиж (Россия на тот период была единственной европейской державой, не имевшей университета) и потребность в кадрах. Учреждались три факультета: философский, юридический и медицинский, при том, что философскому предписывалась роль подготовительного факультета для всех студентов, намеривавшихся затем продолжать обучение на юридическом или медицинском. Практически именно создание Московского университета становится той точкой отчета, от которой начинается, собственно, история развития отечественного студенчества.

Новый университет «снабдили» иностранной профессурой. Но проблема обеспечения учебного заведения студентами на всем протяжении XVIII века оставалась едва ли не самой острой. В стране недоставало средних учебных заведений, поэтому учить в университете было некого, к тому же очень быстро выяснилось, что университет не пользуется популярностью у дворян. Для решения, хотя бы частичного, этой проблемы, при Московском университете учредили гимназию, несколько раз проводили набор (не слишком добровольный) среди знающих хотя бы основы латыни семинаристов. Тем не менее число студентов в XVIII веке не превышало нескольких десятков, сильно меняясь год от года [18]. За них к тому же приходилось бороться с госпитальными школами, где учащиеся тоже должны были знать латынь. В литературе встречаются упоминания о том, что случались годы, когда на медицинский факультет не удавалось найти ни одного студента, и преподавание тогда приостанавливалось.

Политика Екатерины II с ее ярко выраженным сословным характером привела к созданию ряда сугубо дворянских учебных заведений – кадетских корпусов, Смольного института благородных девиц. Высшее сословие наконец-то в определенной степени



прониклось сознанием пользы просвещения и стало искать возможность дать детям приличное образование. Заметим при этом, что мест в государственных учебных заведениях было не так много, и чтобы поступить туда, не требовалось ни сдавать экзамены, ни платить за обучение. Главное требование – хлопотать, то есть просить влиятельную родню, использовать имеющиеся связи.

Не хотелось бы упрощать ситуацию, но определенные выводы все-таки напрашиваются. Думается, что исконная традиция «хлопотания» и использования связей при зачислении в учебные заведения послужила определенным историческим аналогом «позвоночных» поступлений второй половины XX века. Не проводя прямых аналогий, все же, представляется, что сбрасывать со счетов этот исторический факт не следует.

При Екатерине II появилось и некоторое количество частных пансионов и гимназий. Широкого распространения они не получили, но имели место. Например, чрезвычайно дорогое учебное заведение аббата Николя (здесь учились отпрыски знатнейших фамилий, в том числе братья Алексей и Михаил Орловы – будущие шеф жандармов и декабрист). Но все же и в этот период домашнее образование преобладало, и о формировании студенчества как определенной, пусть и малочисленной, социальной группы пока речь не идет. В контексте рассматриваемой проблемы небезынтересной представляется некая новая нота в мотивации учения: отныне оно считалось важной составляющей воспитания и улучшения человеческой природы. Отсюда, видимо, повышенное внимание к идеям Жан-Жака Руссо о воспитании юношества, педагогике в целом и назидательной моралистической литературе. Кадетские корпуса и пансионы учреждались как закрытые заведения, обеспечивающие полноту учебно-воспитательного процесса.

Существует достаточно устойчивое мнение, что Екатерина относилась к воспитанию как к своего рода государственной задаче. Известно, сколь тщательно она занималась воспитанием и образованием великих князей Александра и Константина Павловичей. Тем большим было смятение, в которое повергла образованную аристократическую элиту французская революция. Общество было напугано мыслью, что от просвещения происходит не одна лишь

польза, ведь с точки зрения общественного мнения все началось с энциклопедистов, с остроумия вольтерьянства. Представляется, что именно с этого момента вопрос о роли просвещения приобрел новую политическую остроту. Консервативно настроенная часть общества усматривала в распространении идей просвещения угрозу существующему порядку вещей, сословному обществу и самодержавию. С другой стороны, в лице многочисленных французских эмигрантов в России существенно увеличилось число частных учителей и гувернеров.

Таким образом, Россия завершила XVIII столетие с начавшим учиться дворянством, кадетскими корпусами, благородными пансионами и профессиональными училищами для разночинцев (семинарии, госпитальные школы) и – главное – первым университетом, куда крепостных не принимали, а привилегированное сословие пока не стремилось там учиться. К концу царствования Екатерины, в 1780-е годы, дошло дело и до устройства народных училищ, которые в той или иной степени уже закладывали основу под будущим системным базовым образованием, способным – со временем – обеспечить абитуриентов для университетов. Методической основой для деятельности народных училищ стал опыт Пруссии, где постановка образования на тот момент считалась образцовой. Задумано было в губернских городах учредить четырехклассные, а в уездных – двухклассные училища. После губернского училища можно было поступать в университет.

На практике реализация идеи создания народных училищ оказалась достаточно трудной задачей. Органы местного управления не спешили выделять средства, не хватало учителей, а главное – учащихся. Обыватели в губернских городах не видели нужды в общем образовании и забирали детей после окончания двух классов. В результате полный курс обучения завершали единицы [18]. Тем не менее к концу екатерининского периода функционировало около 300 народных училищ (из них 43 – четырехклассных). Число учащихся превысило 17 тысяч [18].

Решающие шаги были сделаны, но для империи с 60-миллионным населением этого, конечно, было недостаточно. Особенно острой оставалась проблема получения университетского образования,

которое, несмотря на открытие Московского университета, никак не приживалось.

Александр I вступил на престол с либеральными намерениями, и распространение просвещения было среди них не последним. В ходе реформы центральных органов управления 1802 г. образовалось и Министерство народного просвещения. Впервые задача образования получила организационное оформление на столь высоком уровне и по значимости была приравнена к основным отраслям управления – финансам, армии, иностранным и внешним делам. Министерство создавалось как единый центр не только учебных, но и культурно-идеологических государственных институтов. В его ведомстве находились все учебные заведения, Академия наук, цензура и типографии.

Новое ведомство, как полагается, разработало проект реформы системы образования, осуществленной в 1803–1804 годах. Территория империи подразделялась на шесть учебных округов (Петербургский, Московский, Виленский, Дерптский, Харьковский, Казанский), в каждый из которых входило по несколько губерний. Устанавливались четыре типа учебных заведений: приходские, уездные, губернские и университеты. В ходе реформы открылись сразу четыре новых университета: Виленский, Дерптский, Казанский и Харьковский. Весь университетский курс был рассчитан на три года.

Иными словами, система учебных заведений была создана только в начале XIX века. Но вопрос обеспечения всех типов учебных заведений учащимися по-прежнему решался крайне сложно. Выход был найден. В соответствии с реформой образование должно было давать чиновнику явные преимущества по службе. Это способствовало одновременно и просветительским порывам власти, и необходимости усовершенствования административного аппарата. Гимназия открывала возможность поступления в университет. А выпускник университета, в свою очередь, получал обер-офицерский чин. Одновременно объявили, что по прошествии пяти лет никто не будет определен к гражданской должности, требующей юридических или других познаний, не окончив учения в общественном или частном училище. И это решение удалось реализовать: в 1809 году вышел указ об экзаменах на чин. Отныне для получения чина коллежского асессора (VIII класс Табели о рангах) требовалось представить

аттестат или держать экзамен. Чиновники и дворянство высказывали явное недовольство таким решением, однако постепенно через определенные привилегии и исключения из правил указ начал действовать повсеместно.

Естественно, что такая мера медленно, но верно приводила к увеличению численности студентов университетов.

Дворянство по-прежнему предпочитало закрытые сословные заведения или традиционное домашнее образование. Нельзя не учитывать и сохранение приверженности дворян к военной службе. Гражданская же служба была по-прежнему крайне непопулярна, и это сдерживало процесс развития университетского образования и роста численности студентов.

Достаточно быстро проявились недочеты реформы, которые также оказывали негативное воздействие на формирование университетского образовательного сектора. Предполагаемое число училищ открыли с большим опозданием, но, главное, выяснилась крайне плохая согласованность гимназических программ с университетскими. Неготовность выпускников к обучению в университетах проявилась, прежде всего, в слабом знании латыни и иностранных языков. Ситуацию усугублял тот факт, что для преподавания в университетах была приглашена иностранная профессура, не владевшая русским языком. В результате, например, в Казанском университете профессора сначала диктовали латинский текст лекций, а затем дважды повторяли его по-французски и по-немецки, ибо часть студентов знала один язык, а часть – другой. Что и как при этом студенты усваивали, определить не представлялось уже возможным.

Правительству вновь пришлось определяться со стратегической задачей средних учебных заведений, то есть чего оно от них хочет: общего образования для всех или подготовки к университетам для немногих. В конечном итоге все гимназии России были сориентированы на подготовку учащихся к поступлению в университеты. Такие метания не могли не сказаться на настроениях обучаемых и качестве получаемого образования.

В 1817 г. едва окрепшее ведомство просвещения в очередной раз вынуждено было сменить тактику. С приходом на должность министра князя Александра Голицына в образовательной политике

ведущую роль начинает играть идеологическая составляющая. Именно здесь формируются те организационные подходы и требования, которые со временем будут вызывать у студентов неприятия и протест, восприниматься как посягательство на академические свободы.

Здравый смысл возобладали лишь к 1824 г., когда Голицына на посту министра сменил убежденный консерватор, но опытный и неглупый человек – адмирал Александр Шишков. Он, как принято, подготовил свою образовательную реформу, но приступить к ее реализации смог уже только в новое царствование.

Известно, что восстание декабристов стало для Николая I сильнейшим потрясением, наложившим отпечаток на всю его дальнейшую политику. Реакцию молодого монарха по части образовательного ведомства можно отнести и к категории неожиданных. Все понимали, что вольнодумство принесено с Запада и подлежит искоренению. Разумеется, учебные заведения тоже попадали под подозрение, и в обществе царило ожидание изменений, которые бы ограничивали автономию учебных заведений и сильно меняли роль просвещения в политике государства. Но Николай при полной поддержке Шишкова объявил, что беда не в просвещении, а в его недостаточности [19]. Далее началась третья за четверть века образовательная реформа. Новые уставы гимназий и училищ, принятые в 1828 году, содержали новую концепцию образования. Министерство народного просвещения освобождалось от не присущих ему функций – дел вероисповеданий, цензуры и т. д. и сосредоточивалось непосредственно только на образовании. Учебные заведения приобретали выраженный сословный характер, но цель за этим стояла тогда не столько охранительная, сколько сугубо утилитарная. Предполагалось, что каждый тип училищ будет приспособлен к конкретным нуждам определенных слоев населения и станет давать полезные именно им знания. Курс приходских училищ предназначался для людей низших сословий. Уездные училища – для выходцев из семей купцов, ремесленников, других городских обывателей. Крепостные крестьяне по-прежнему не рассматривались как контингент для широкого обучения. Существовало стойкое мнение, что учить их как-то даже негуманно, ибо возвращение в свою

среду, к привычной крестьянской работе после получения образования только обострит ощущение своего низкого социального статуса. Ведь крепостное право по-прежнему не оставляло человеку надежды изменить свой социальный статус, получая образование или какими-то иными путями.

В николаевскую эпоху дворянство, наконец, пошло в университеты. Это видно даже по самым заметным историческим фигурам. Пушкин, как известно, учился в Царскосельском лицее – привилегированном заведении. Среди декабристов было много выпускников кадетских корпусов, частных пансионов, а также Благородного пансиона при Московском университете, и не было окончивших собственно университеты. Но спустя два десятилетия Герцен, Огарев, Лермонтов встречались уже в стенах Московского университета. Практически только со второй половины XIX века в Российской империи, что называется, лед тронулся и можно говорить о формировании новой социальной группы с относительно устойчивыми характеристиками – то есть о студенчестве. Эта категория достаточно малочисленна, но она есть и практически с каждым годом становится все заметнее в различных сферах общественной жизни.

Для периода правлений Николая I характерно усиление государственного контроля над деятельностью университетов, их программы становятся значительно прагматичнее. Теперь университеты должны были не просто учить вообще, а выпускать подготовленных государственных служащих. Философские факультеты поставляли кадры гимназических учителей, юридические – выпускали чиновников – юристов, медицинские – готовили врачей с правом самостоятельной практики. Параллельно проводилась политика усиления служебной заинтересованности чиновников в образовании. И определенные плоды это дало, хотя к концу царствования Николая процент служащих с высшим образованием оставался невысоким. Например, в ведомстве государственного контроля из 300 чиновников имели образование 90 человек, а университетское – 25. Из 1509 чиновников морского ведомства среднее образование было у 89, а высшее у – 74 [18].

В конечном итоге к концу николаевского периода в империи сложилась достаточно развитая система учебных заведений, были в какой-то степени согласованы задачи просвещения и подготовки квалифицированных кадров и решена даже самая сложная задача – основную массу дворянства все же удалось привлечь к обучению.

Процессы эти ознаменовали выход университетского образования на принципиально иные позиции. Студенчество и профессура становятся все более заметными в социальной структуре общества, возрастает их роль в политической жизни. Университетские города развиваются динамично, существенно возрастает их влияние в губерниях и целых регионах, они превращаются в центры социально-экономического, культурного развития. Особого упоминания, в этом контексте требуют университетские округа, коих насчитывалось всего 6. В дальнейшем самодержавие имело проблемы уже не с привлечением учащихся в университеты, а со студенческими волнениями.

Появление разночинной интеллигенции существенно изменило всю структуру жизни империи. Правительство обнаружило новую важную дилемму: с одной стороны, все более или менее понимали, что дух времени требует образования, того же требовала и бурно развивающаяся промышленность; с другой стороны, интеллигенция все разрушительнее проявляла свою оппозиционность режиму. Царизм оказался в жестких тисках собственной сословной политики. Дворянство не выдерживало конкуренции с буржуазией и сдавало позиции. Оно переставало быть своеобразной элитой по интеллектуальному уровню, служебному положению и экономическим возможностям. Отсюда, видимо, все более настойчивые требования к власти оградить и поддержать их привилегии. Самодержавие, традиционно полагавшее дворянство основой престола, на это шло. Часто в ущерб эффективности госаппарата. Обнаружив неприятные последствия, судорожно пытались предпринять какие-то контрмеры. В любом случае эти «качели» шли не на пользу университетскому образованию, на котором сказывалась и непоследовательность правительственных действий, и ужесточение политического противостояния.

Число учебных заведений разного рода росло, увеличивался и процент грамотности. Было учреждено несколько новых университетов. Гимназии снова реформировались. По уставу 1864 года они признавались школой всесословной и подразделялись на классические и реальные (те и другие – семиклассные). Предполагалось, что выпускники первых смогут поступать в университеты, а вторых – в высшие технические училища. На этой почве возникала и некоторая сословная специализация учебных заведений – реальные по составу учеников считались более демократичными.

По линии народного образования пролегал один из рубежей противостояния власти и либерально-народнической интеллигенции. Если последние видели в просвещении народа свой общественный долг, организовывали воскресные школы, курсы и т. п., то правительство все больше и больше руководствовалось охранительными соображениями. Воскресные бесплатные школы для детей-подмастерьев (их открыли на благотворительные средства студенты и преподаватели Киева в 1859 году) были запрещены в 1862-м. Предлог – обвинение в антиправительственной пропаганде. Опасения правительства, нужно заметить, были не совсем безосновательны. А после покушения на Александра II в 1866 году на должность министра просвещения неизменно назначались чиновники с крайне консервативными взглядами. В деятельности министерства на первый план выдвинулись не столько образовательные функции, сколько «надзор за нравственностью». При Александре III эта тенденция только усилилась. В 1887 г. был ограничен доступ в гимназии детям из бедных семей, резко усилились позиции (и численность) церковно-приходских школ, которые слыли более благонадежными, чем грешившие либерализмом земские школы. Инспекторы министерства просвещения бдительно следили за поведением и нравственностью преподавателей и учеников школ и гимназий. В конце 80-х – в начале 90-х годов XIX века эту практику в какой-то мере пытаются внедрить и в высших учебных заведениях. Достаточно фундаментальной в дореволюционной системе образования была традиция телесных наказаний, карцеров, иных форм порицания [20].

И все же в последующие несколько десятилетий правительство под давлением общества и обстоятельств сдавало одну позицию за



другой, позволяя то воскресные школы, то женские курсы, то существенное расширение учебных заведений, возникающих на частной основе. Но при этом недовольство и напряжение росли значительно быстрее, чем народная грамотность или число университетов.

Общее число высших учебных заведений и студентов, обучающихся в них, было к концу XIX века меньше (в процентном отношении к населению), чем в ведущих европейских государствах, где университеты создавались и развивались самостоятельно (в значительной степени под эгидой церкви), в России же они являлись правительственным проектом со всеми вытекающими отсюда последствиями.

До революционных потрясений 1917 года студенческий корпус Российской империи отражал в полной мере все те социальные противоречия, которые и привели в конечном итоге к смене политической власти.

Во второй половине XIX века в общей численности студентов всех шести университетов дворяне составляли 68%, лица духовного сословия – 9%, дети купцов – 7%, мещане – 12%, крестьяне – 0,6%. По вероисповеданию 54% составляли православные. По возрасту: от 16 до 18 лет – 10%, от 18 до 21 года – 42%, от 21 до 25 лет – 39%, а старше 25 лет – 71%. «По месту воспитания»: поступившие из лицеев и высших учебных заведений составляли 12%, из гимназий – 57%, из духовных семинарий – 4%, из разных учебных заведений – 4%, из домашнего воспитания – 21% [21]. Для сравнения: в 1914/15 учебном году в девяти российских университетах обучалось детей дворян и чиновников – 32,4%, почетных граждан и купцов – 11,5%, духовенства – 7,6%, мещан – 24,6%, крестьян и казаков – 14,6%, прочих – 4,4% [22, с. 263].

Анализируя количественные показатели студенчества, необходимо учитывать, что они отличались сильным непостоянством и очень динамично менялись. Например, если в 1873 году в высших учебных заведениях обучалось только 192 студента, то в 1913-м – 5493, а перед Февральской революцией – уже больше восьми тысяч [5], с. 43.

Так или иначе, но со второй половины XIX века в Российской империи сложилась социальная группа, именуемая «студенчество».

Как уже отмечалось, она не была многочисленной, и процесс ее формирования находился в начальной стадии. Но основные характерные черты в целом уже сформировались.

Студенчество Российской империи, в силу целого комплекса ранее описанных причин, ощутимо отличалось от своих западно-европейских собратьев. Представляется, что эти различия не стоит абсолютизировать, но и игнорировать их нецелесообразно, ибо генезис отечественного студенчества, безусловно, наложил отпечаток на все его последующее развитие.

В университетах студенты делились на казеннокоштных и своекоштных. К статусу последних были близки стипендиаты, которые получали денежные пособия с суммы, переданной благотворителем под проценты университету [23, с. 84]. Они, как правило, проживали на городских квартирах и в отличие от казеннокоштных учащихся по окончании университета не обязаны были работать учителями в течение шести лет.

Зачисленные на казенный кошт студенты находились на полном материальном обеспечении: им предоставлялось оплачиваемое жилье, питание в университетской столовой, обмундирование, канцелярские принадлежности, учебная литература. Эти льготы открывали дорогу в университет прежде всего малоимущим семинаристам, гимназистам с хорошей аттестацией и поведением и тем, у кого не было родственников или знакомых, способных приютить у себя школяров на ближайшие три-четыре года.

Университеты XIX века представляли собой своеобразные комплексы, в которые входили не только непосредственно учебные, но и многочисленные вспомогательные помещения, а иногда и квартиры для профессуры. В этом отношении достаточно типичен Московский университет, который представлял собой дом в четыре этажа с передним двором и боковыми корпусами, обращенными к Моховой (правое крыло) и к Никитской (левое крыло) улицам. Сюда можно было попасть с парадного входа и с задней стороны, через два малых входа. На первом этаже для студентов была устроена столовая в виде огромной залы с двумя рядами столов, вмещавшей 150 человек, на втором квартировали профессора, а на третьем читались лекции. Последний этаж был общежитием. Студенческие комнаты и дортуары

(спальни) тянулись по обеим сторонам коридора от левого крыла до правого. Здесь же находилась библиотека и карцер (для нарушителей дисциплины), выходявший единственным окном на задний двор, где студенты обычно гуляли, читали или готовились к экзаменам [23, с. 84–85].

Число казенных мест в университетах долгое время оставалось неизменным. Государство не спешило увеличивать финансирование студентов – выходцев из низших социальных слоев. В том же Московском университете количество казенных мест, положенных по штату – 40 человек на юридическом, математическом, словесном и еще 100 человек на медицинском отделении, было постоянным практически до конца XIX века. Правление Московского университета выдавало в год казеннокоштному студенту 200 рублей ассигнациями, да еще и высчитывало из них почти половину за отопление и еду [23, с. 85]. Вот как описывал подобный кошт один из студентов: «Мы были снабжены железными кроватями, одеялами и только. Все остальное, что относится к постели, также белье, обувь – запасали сами. Также купили себе маленькие столики и комоды. Белье мыли жены сторожей и за такую плату, которая в настоящую минуту покажется баснословно дешевой (за сорочку 2 коп. асс., платок, полотенце – 1 коп. асс.). Чищение сапог шло от сторожей. За это платилось им по несколько копеек в месяц. Мы получали кроме жалованья еще 5–6 свечей в неделю» [24, с. 386–387]. Такой способ содержания был выгоден в первую очередь студентам, получавшим ежемесячно по 10 рублей, а также устраивал университетское начальство, которое таким образом освобождало себя от части хозяйственных забот.

Следует отметить, что практика выплаты студентам жалованья практиковалась далеко не во всех университетах. Да и в Московском университете она существовала не всегда. Стесненные же условия – как бытовые, так и финансовые – это уже общая черта всех казеннокоштных студентов, о чем существует и много воспоминаний, и упоминаний в официальных документах [25].

Студенческие спальни в большинстве университетов в дневное время запирали. Закончив все утренние процедуры, студенты собирались на завтрак. Их кормили три раза в день в университетской

столовой. В обязанности правления университета, которое заведовало хозяйственной частью, входила заготовка необходимого продовольствия, которое потом и использовалось университетской столовой. Студенческая пища была непритязательна и однообразна, но достаточно сытна и питательна. Поступавшего на казенный кошт знакомого студента инспектор университета предостерегал: «Ты здесь должен забыть матушкины перинки, подушки, пирожки и лакомства, а сидеть и спать на жесткой подстилке, довольствуясь едой из общего котла. Не забывай старую русскую правдивую пословицу: «Сытое брюхо к учению глухо» [26, с. 135].

В ежедневный студенческий рацион входили каши: рисовая, овсяная, перловая, манная, гречневая, пшенная, варили им макароны, вермишель, подавая их с мясной или овощной подливой. Это было на обед и ужин, а на завтрак, который начинался в 8 часов, студенты довольствовались булкой с молоком. Естественно, что такое питание не всегда удовлетворяло студентов и они часто в близлежащих к университету трактирах пили чай вскладчину по 3–5 человек. Традиционно на 5 алтын брали три пары чая, а по сути – чайник с заваркой и шесть кусков сахара. Кипяток в трактирах был не ограничен, потому студенты растягивали удовольствие: читали газеты, обсуждали театральные премьеры, общались. Обеды, по распорядку, были в большинстве университетов в два часа пополудни, а ужинали в восемь. Обед и ужин состояли из трех блюд: горячее, холодное и каши. На горячее подавали капустные или огуречные щи, суп картофельный, лапшу или борщ. По праздникам обед начинался на два часа раньше обычного. Мясные кушанья из говядины заменялись телятиной, на столах могли появляться пироги и – иногда – даже пирожные. Хлеб был всегда в избытке, как белый, так и черный. Им студенты, как правило, всегда запасались впрок, чтобы попозже вечером устроить себе второй ужин, запивая хлеб молоком или квасом.

Конечно, казенная еда быстро надоедала и иногда студенты пытались ее разнообразить, лакомясь в кондитерской или заказывая полноценный обед в трактире. Средства на эти цели добывались по-разному: делали переводы, давали уроки (это называлось «достать кондицию»), брали займы, продавали ненужные книги и вещи, на

худой конец, обращались к родителям или родственникам с просьбой прислать денег.

Известно, что наиболее доходной и стабильной статьёй студенческого бюджета являлись кондиции. Поэтому конкуренция за дома, где прилично платили, была достаточно высокой. К тому же своекоштные студенты имели определенные преимущества перед казеннокоштными, которые не имели права выходить из университета без разрешения начальства. Многие зависело от личных способностей, умения показать себя, блеснуть эрудицией перед родителями будущего ученика и уж совсем не лишними оказывались широко практикуемые профессорские рекомендации. Те, кому удавалось получить уроки, чувствовали себя финансово значительно увереннее: «С двух кондиций, не помню сколько, при готовом столе и квартире я ни в чем не нуждался. Из дома родители тоже изредка присылали 5–10 рублей ассигнациями. Я просто мог себя считать богатым человеком» – вспоминал студент Федор Ляликов [24, с. 389]. Обычный гонорар за урок – в крупных городах – колебался в размере от 2 до 5 рублей. Студенты, обладавшие красивым почерком, подрабатывали еще перепиской деловых бумаг. В присутственных местах за такую работу платили около двух копеек за лист.

Подработки студентов, безусловно, облегчали их материальное положение. Но насколько регулярно они могли посещать занятия при таком раскладе? Так, по данным анкеты С. Г. Струмилина, регулярно посещали все лекции только 2,6% из всех опрошенных (26 студентов из 994 опрошенных) [27, с. 179].

Казенный кошт при всех издержках имел свои плюсы – отапливаемое, сухое, чистое жилье, сносная пища, обмундирование, баня, прислуга – на фоне нередко с трудом сводивших концы с концами своекоштных студентов. Выходцы из разных сословий, они приезжали порой из отдаленных мест с несколькими десятками рублей в кармане. Если казеннокоштные сравнительно быстро обживались на новом месте в атмосфере студенческого братства, то своекоштные провинциалы трудно вживались в непривычную чуждую среду большого города. «В Москве сначала очутился я совершенно один, никого – ни знакомых, ни родных. В этом многолюдстве чувствовал я странную пустоту, и тоска невыносимая теснилась во

мне. Не скоро я свылся с Москвой» – вспоминал А. Н. Афанасьев [28, с. 358]. Да и тосковать времени не было: нужно было устроиться, найти комнату или снять на худой конец так называемый «угол» в доходном доме. Не искушенные в таких вопросах студенты искали квартиры, в большинстве случаев, вслепую, руководствуясь чутьем и удачей, странствуя от дома к дому и рискуя заночевать вообще под открытым небом. Обращались иногда в «Справочные места», которые стали появляться в крупных городах уже с 1825 года, где за 35 копеек посетителю давали адреса. Конечно, дотошное изучение объявлений в справочных конторах еще не гарантировало студентам крышу над головой, но было лучше, чем бродить по городу и спрашивать у дворников о свободных квартирах. К тому же многие студенты не задерживались подолгу на одном месте. Часто студентов выгоняли домовладельцы за неуплату и ночные кутежи, либо хозяева обманывали доверчивых студентов. За несколько лет своекоштные студенты умудрялись поменять до десяти квартир.

Квартиры могли наниматься в самых разных концах города, и тогда возникали дополнительные расходы времени или денег, связанные с необходимостью ежедневно добираться до университета. Вспоминая о студенческих годах, Н. И. Пирогов признавал, что ничем тогда не мог помочь матери и сестрам, которые содержали его, «так как одна ходьба в университет с Преснянских прудов брала взад и вперед часа четыре» [29, с. 303].

Большую сложность для своекоштных студентов представляла форменная одежда, введенная в университетах Российской империи с осени 1826 года. Комплект студенческой формы (без шинели), куда входили помимо собственно мундира вицмундир, две пары панталон, треугольная шляпа, шпага и портупья, стоил недешево. Стоит заметить, что принадлежность к университету определялась цветом обшлагов (Московский университет – малиновые, Харьковский – черные бархатные, Виленский – «сапфинового цвета» суконные, Казанский – того же цвета, что и мундир) и пуговицами («белые гладкие» соответствовали серебряному шитью на мундире, «позолоченные гладкие» – золотому) [30, с. 37].

На мундир, среди прочего, влияла и мода. В 1821 году студентам медицинских факультетов университетов разрешили вместо

синего сукна для мундиров использовать зеленое. В моду тогда вошел зеленый цвет [30, с. 38]. Экипировка одного казеннокоштного студента обходилась казне в 101 рубль 25 копеек [31]. Учащиеся, которые и без того едва сводили концы с концами, пытались всеми возможными способами сократить затраты на мундир. В ход шли любые уловки: из старого фрака мастерили мундирную куртку, а чтобы не открылся подлог, надевали поверх шинель, выставляя на обозрение только блестящие пуговицы и малиновый воротник, ходили в университет по очереди, имея один сюртук на пятерых, или приходили в партикулярном платье, дабы сберечь мундир для более торжественных случаев: торжественных актов в университете, экзаменов. Далеко не все своекоштные могли позволить себе раскошелиться на такую сумму. Купить сразу весь комплект формы, да еще хорошего качества, сразу не удавалось. Мундиры, скроенные из дешевого сукна, быстро изнашивались, а ветхая шинель не спасала от морозов, денег же на починку и обновление гардероба в большинстве случаев не хватало. Приходилось чаще сидеть дома, реже бывать в университете. В итоге нищета, проблемы со здоровьем нередко вынуждали некоторых студентов распрощаться с заветной целью – получить университетский диплом.

Конечно, мир был не без добрых людей. Состоятельные студенты брали на содержание несколько человек, нанимали им квартиру, другие принимали их у себя на месяц или год. К сожалению, трудно сегодня определить, сколь регулярной была поддержка, но о ее существовании встречаются упоминания в отдельных мемуарах и воспоминаниях. Гораздо более реальной была поддержка самого университета, создававшего сеть благотворительных стипендий, на которые могли реально рассчитывать студенты, прошедшие сито отбора.

Основная масса студенческой молодежи в конце XIX – в начале XX века одевалась в изрядно поношенную форму «Тужурка – нараспашку, из-под нее виднеется косоворотка, она появилась уже в начале XX века как дань народу. Лохматые головы венчали бесформенные, затертые фуражки, а из обвислых карманов торчала помятая книжка крамольного содержания, – таков был облик студента российского университета» [32, с. 20]. Впрочем, далеко не все

студенты выглядели в это время подобным образом. Среди них были и так называемые «белоподкладочники» – представители аристократии. Лощенный «белоподкладочник» одевался в щегольской мундир из тонкого английского сукна на белой подкладке, с белым кантом (отсюда и прозвище). Одним словом, сословные противоречия в студенческой среде проявлялись – и достаточно остро – и через студенческую форму.

Как уже упоминалось, наиболее стабильной для самоокупаемых студентов считалась стипендия, предоставляемая университетом или благотворителем. Учитывая постепенное увеличение числа студентов и – соответственно – нарастание социальной напряженности, характерной как для общества в целом, так и для студенчества, предпринимались меры по расширению стипендиальных программ. Например, в Харькове, на протяжении 1886/87 учебного года на заседаниях учебного комитета Харьковского технологического института несколько раз рассматривались вопросы о предоставлении стипендий нуждающимся студентам. Решение, зафиксированное в протоколе заседаний, выглядит следующим образом: из 325 человек единовременное денежное пособие получило 66; стипендию – 10; от оплаты за обучение были освобождены – 10; денежные вспомоществования в размере от 34 до 17 рублей получили 46 студентов. Всего, в соответствии с решением комиссии, в течение учебного года было выдано 1125 рублей. В следующем 1887/88 учебном году число стипендий выросло до 20, а бесплатных мест – до 18. Для 11 студентов выделена помощь по 250 рублей каждому. Но если учесть, что число студентов с 325 возросло до 433, то оказанная помощь представляется не такой уж значительной [33, с. 60].

Со временем в практику вошли именные стипендии. Так, в Киевском политехническом институте в 1889 году учебный комитет из-за крайне нуждающегося положения вынужден был освободить от оплаты за обучение 248 человек и еще 19 были отчислены как вовсе неплатежеспособные. Как правило, вопросы предоставления стипендий или денежного пособия решались без участия представителей от студенчества.

Из 1171 студентов, обучающихся в 1910 году в институте, различные виды именных стипендий уже получало 252 студента и



еще 200 – денежную помощь [33, с. 61]. Остальные же решали свои материальные трудности самостоятельно.

По инициативе ректора Киевского университета М. Бунге, в марте 1872 года провели анкетирование студентов, по результатам которого ректор подготовил записку «О материальном положении студентов Университета и мерах по улучшению их быта». По данным анкетирования, среднегодовой бюджет студента составлял 375 рублей, то есть 31,2 рубля в месяц. Основные статьи расходов были представлены следующим образом: квартира (с прислугой) – 80 рублей; питание – 72 рубля; чай, сахар – 48; одежда – 66; оплата за обучение – 40; книги и канцелярские принадлежности – 45; стирка белья – 24. Всего – 375 рублей [34, с. 53–54].

При этом исследователи отмечают, что наиболее сложной для студентов статьёй расходов, которая практически не подлежала корректировке, являлась оплата обучения, составлявшая в среднем по России от 70 до 100 рублей в год [5, с. 45].

В целом же студенческий бюджет был крайне ограниченным из-за низкой платежеспособности подавляющего большинства студентов. В среднем месячный бюджет студента на рубеже XIX–XX веков не превышал 30–50 рублей в месяц. По данным С. Г. Струмилина, наиболее обеспеченными являлись студенты, придерживающиеся правых политических взглядов. Их расходы в месяц составляли примерно 49 рублей. А наименее обеспеченными считались анархисты, бюджет которых едва доходил до 31 рубля в месяц. Это при том, что самые минимальные обязательные расходы студента в крупных городах Российской империи составляли 25 рублей в месяц [27, с. 179].

Отдельную сторону студенческого бюджета составляли расходы на гигиену. Цены стиральных порошков, шампуней были невысокими (10–12 копеек за упаковку) и не сильно «подрывали» студенческий бюджет, но присутствовала эта статья расходов, как правило, обязательно.

Обязательным компонентом жизни студента была учебная литература. Судя по воспоминаниям, мемуарам, отдельным упоминаниям исследователей, ее всегда катастрофически не хватало. Значительную помощь в комплектовании библиотек оказывали

меценаты, благотворители, профессорско-преподавательский состав. Определенную роль играли и частные студенческие библиотеки [35]. В целом цены на литературу не были разорительными и позволяли студентам худо-бедно обеспечивать себя необходимой литературой.

Для отдыха и развлечений студентов рубежа XIX–XX веков существовал традиционный спектр услуг. Цены на билеты в театр или синемаграф позволяли посещать эти заведения. Как, кстати, и цены на концерты, конные скачки и балы-маскарады. Как правило, существовали специальные скидки на студенческие билеты, которыми учащаяся молодежь активно пользовалась.

Предпринимая попытку нарисовать некий собирательный портрет отечественного студента XIX – начала XX века, нельзя сбрасывать со счетов тот факт, что значительная – в соотношении с общей численностью студентов – часть молодежи обучалась за рубежом.

Впервые, как уже упоминалось, российские студенты были посланы за границу для учебы еще Борисом Годуновым, когда из-за смутного времени ни один из «стажеров» не вернулся на родину. В XVII веке случаи отправки за рубеж на учебу чрезвычайно редки, зато монахи Юго-Западной Руси часто принимали католичество, чтобы окончить курс в том или ином коллегиуме Польши, Италии или Франции и приносили покаяние в своем отступничестве, возвращаясь на родину. Такие страницы есть в карьере Стефана Яворского и Феофана Прокоповича [36]. Распространенным явлением становится стажировка за границу только при Петре I. Подробно такие практики описаны в «Записках» И. И. Неплюева [36]. При Анне начинаются научные стажировки в высших учебных заведениях. В. К. Тредьяковский учился в колледже четырех наций в Сорбонне, М. В. Ломоносов – в Марбурге. При возникновении Московского университета это становится неременным элементом подготовки собственных профессоров для российских университетов. За границей же обучаются дворяне для службы по дипломатическому ведомству. Примерно с эпохи Екатерины II заграничные путешествия рассматриваются как венец образования состоятельного дворянства, которое начинало свой учебный курс дома и продолжало его в одном из средних учебных заведений империи. На рубеже XIX–XX веков эта тенденция существенно трансформировалась. Мотивы и социальный

состав выезжающих за рубеж на учебу претерпели значительные изменения.

Немало российских студентов было вынуждено получать образование за границей, ввиду того, что наличие на родине сословных, национальных, вероисповедных и других ограничений не позволяло им обучаться дома.

Если представить себе схему расположения центров высшего образования в Западной Европе конца XIX – начала XX веков, она почти со стопроцентной точностью отражала «географию» российского студенческого зарубежья – совокупности сообществ («колоний»), созданных молодыми российскими подданными в XVIII–XX веках (до 1914 года) в европейских центрах высшего образования. Сообщества эти, воплощая стойкую культурно-историческую традицию, поддерживались причинами как объективного, так и субъективного свойства, но, в конечном счете, обусловленными потребностями Российской империи в специалистах высшей квалификации, в научно-педагогических кадрах.

Период конца XIX – начала XX века для российского студенческого зарубежья стал самым значительным по количественному представительству в высшей школе Западной Европы «русских» – так в европейских принимающих странах именовались все учащиеся из России, независимо от их национальности.

На начало 1914 года российская молодежь обучалась в 246 высших учебных заведениях Европы [37, с. 50].

По сведениям издававшихся в России в конце XIX века справочников-путеводителей для желающих получить высшее образование за границей, российская молодежь обнаруживала свое присутствие преимущественно в Германии, Швейцарии, Франции, Бельгии, в меньшем количестве – в Австро-Венгрии, Италии, Скандинавских и даже Балканских странах.

По мнению известного специалиста профессора института российской истории РАН Анатолия Иванова, дать точный ответ на вопрос о количестве российских студентов, обучающихся за рубежом, весьма проблематично. Специального учета этих категорий молодежи не велось ни в Министерстве народного просвещения, ни в Министерстве внутренних дел. Известен только один случай, когда в Совете

министров прозвучали цифры, дающие общее представление о численности студенческого российского зарубежья. По данным тогдашнего главы ведомства народного просвещения Н. П. Игнатьева, в 1914 году за границей обучалось 8,5 тысяч российских студентов: 3 тысячи – в Германии, 2,5 тысяч – в Швейцарии, прочие – во Франции, Бельгии и других романских странах [37, с. 51].

Репрезентативность этих данных проф. А. Е. Иванов подвергает сомнению, считая цифру несколько заниженной [37]. Его аргументация убеждает. Но других точных данных в литературе нет.

Но в любом случае видно, что речь идет о значительном количестве российских студентов, которые обучались за рубежом.

Необходимо упомянуть об основных причинах столь массовой «академической» миграции российской молодежи. Основная причина – социально-экономическое отставание Российской империи от развитых европейских стран. Государственная высшая школа не могла вместить всех желающих стать студентами, и это тогда, когда государство остро нуждалось в дипломированных специалистах.

Умножало численность отъезжающих на учебу в Европу и неравенство социально-правовых возможностей получения высшего образования выпускниками разнотипных средних учебных заведений. Только классические гимназии, предназначенные в первую очередь для дворянско-чиновничьего юношества, предоставляли выпускникам право поступления во все без исключения высшие учебные заведения. Питомцы же реальных, коммерческих, технических, сельскохозяйственных училищ, предназначенных преимущественно для выходцев из сословного демоса (детей купцов, мещан, крестьян, пр.) были законодательно лишены такого выбора. Закон запрещал им поступление в университеты без сдачи экстерном экзамена за весь гимназический курс.

В силу указанных обстоятельств именно гимназисты и составляли значительную часть «российского студенческого зарубежья».

С 60-х годов определенную часть российской молодежи, устремлявшейся на учебу в Западную Европу, стали составлять женщины, практически лишенные доступа к высшему образованию. Из 65 государственных высших учебных заведений (по состоянию на

1917 год) для лиц женского пола предназначались только Медицинский и Педагогический институты в Петербурге. Прочие 63 являлись чисто мужскими.

В основном студентки из России уезжали в Швейцарию – первую из европейских стран, уравнивавшую женщин с мужчинами в праве на получение высшего образования [38]. Далее следовали Франция и Бельгия. Германия и Италия пользовались у российских студенток меньшей популярностью.

Впрочем, стремительное развитие в России после 1905 года высших учебных заведений, возникших по частной инициативе, существенно снизило интенсивность миграции россиянок за границу. Однако наибольшую часть российского зарубежного студенчества составляли те молодые люди, которые испытывали дискриминацию по национальному признаку. Именно они и оказались самой внушительной по численности частью студентов, выехавших из России на учебу в Западную Европу.

И, наконец, «российское студенческое зарубежье» постоянно пополнялось теми, кто оказывался в конфликте с имперским самодержавным порядком. К таковым относились и не имевшие шанса стать студентами на родине выпускники школы с плохой характеристикой, и исключенные как политически неблагонадежные студенты, часто лишенные на родине права повторного поступления в высшие учебные заведения. Эта «разношерстная» по партийной принадлежности публика была довольно радикально ориентирована, хотя малочисленность и не позволяла ей играть заметную роль в жизни российских зарубежных студенческих сообществ.

Вопреки расхожему, особенно стойкому в Германии, мнению об академической нерадивости «русских» студентов, они в своей основной массе являлись ревностными участниками учебного процесса. Однако массовая «оккупация» молодежью из России учебного пространства наиболее популярных европейских высших учебных заведений создавала академический дискомфорт для студентов-«аборигенов», что приводило иногда к вспышкам недовольства (например, в Германии и даже в Швейцарии и Франции).

Наиболее притягательными для российской молодежи были университеты, особенно германские, пользовавшиеся среди других европейских учебных заведений самой высокой научно-педагогической репутацией. Так, в 1907/08 учебном году «русские» составляли в таких университетах 38% от числа всех иностранных студентов. В 1912 году только в одном Берлинском университете обучалось 553 «русских» студента, что составляло 43% от всех обучающихся в нем иностранцев [37, с. 53]. Из французских университетов популярнейшей была парижская Сорбонна. Здесь в 1911 году обучалось 1,6 тыс. граждан Российской империи. В Швейцарии же «русские» составляли 41% студентов-иностранцев [37, с. 53]. Отдавая должное всем факультетам европейских университетов, россияне предпочитали, тем не менее, медицинский и физико-математический, окончание которых гарантировало стабильный профессионально-правовой статус на родине.

Впрочем, далеко не все академические мигранты из России достигали заветной цели – диплома о высшем образовании. По мнению специалистов, того же проф. А. Е. Иванова, таковых было не более 50% – из-за «весьма ограниченных» материальных средств. Но и эта половина существенно пополняла, со временем, корпус специалистов высшей квалификации Российской империи.

При всем своем разнообразии и разнородности студенчество Российской империи во второй половине XIX века уже имело достаточно четко выраженные социальные характеристики, определенные отличительные черты и традиции. Для этой социальной группы, например, достаточно характерным был определенный «студенческий дух», элементы корпоративного единения, стремление к созданию различных кружков, братств, иных объединений.

Первые такие студенческие объединения в России носили, в основном, научно-учебный и литературно-театральный характер. В кружках, создававшихся, как правило, вокруг наиболее уважаемых профессоров, студенты пополняли свой интеллектуальный багаж. Обстановка в таких объединениях была непринужденной, позволявшей спорить, защищать свою точку зрения, учиться слушать других.

Одной из первых таких организаций в Петербурге был кружок любителей российской словесности, организованный в конце 1750-х годов при Сухопутном шляхетском кадетском корпусе. Воспитанники корпуса, состоявшие членами кружка, печатали свои литературные и научные опусы в журнале «Ежемесячные сочинения, к пользе и увеселению служащих» [39]. Позднее деятельность этого кружка получила распространение и среди студентов Московского университета. Кстати, с первых лет учебной деятельности Московского университета в его стенах регулярно (в последнюю субботу каждого месяца) проводились студенческие диспуты на актуальные научные и общественно-политические темы.

Примечательным событием в академической жизни российской высшей школы было открытие в 1781 году при Московском же университете профессором философии И. Г. Шварцем студенческой организации под названием «Собрание университетских питомцев для упражнения в сочинениях и переводах». Членами «Собрания» наряду со студентами старших курсов были бакалавры и магистры словесности, которые активно привлекались к издательской и просветительской деятельности. Среди наиболее известных подражаний «Собранию» было созданное в благородном пансионе при Московском университете дружеское литературное общество, воспитавшее целую плеяду известных деятелей культуры.

Аналогичные общества и литературные кружки существовали во многих высших учебных заведениях. Студенческая молодежь первой половины XIX века увлекалась произведениями Мабли, Монтескье, Вольтера, Руссо, чему не препятствовало учебное начальство [40].

Литературные студенческие кружки и учебные общества, насколько можно судить по сохранившейся мемуарной литературе, постепенно возникавшие в студенческой среде, служили своего рода компенсаторами университетских знаний. Плодотворную инициативу по объединению на почве совместных литературных и научных интересов проявляли студенты Харьковского императорского университета. Уже в первый год своего существования университет начал публиковать литературные труды своих воспитанников [41]. Примечательно, что за десять лет своего существования (1805–1815 гг.)

типография университета выпустила 210 таких сочинений, что составляло почти 1/10 часть всего того, что было издано за этот срок по всей России [41].

Опубликование в 1824 году общих правил для студентов российских университетов, как, впрочем, общее усиление реакции в стране, привело к определенному снижению общественной активности студентов в рамках различных кружков и объединений. Ситуация поменялась уже в 30-е годы XIX века, когда начинает зарождаться студенческое общественное движение в России. Возникают известные кружки Н. В. Станкевича, А. И. Герцена и Н. П. Огарева. Первый из них занимался в основном проблемами философии и эстетики, второй – социально-политическими вопросами. Но, как известно, некоторая либерализация университетской жизни продлилась недолго. Революции 1848 года в Европе повлекли за собой ужесточение университетских порядков. Многие студенческие общества и кружки вынуждены были использовать теперь уже нелегальное положение. Из биографии Н. А. Добролюбова, например, известно о существовании в Петербургском педагогическом институте в 1859–1864 годах тайного студенческого кружка, имевшего политическую и атеистическую направленность.

В эти же годы нелегальные студенческие кружки действовали в Петербургском и Московском университетах. Студенты активно включаются в работу организаций, объединений, обществ за пределами своих учебных заведений. На этом этапе начинается активное противостояние прогрессивной интеллигенции (в том числе и определенной части студенчества) и самодержавия. В практику входят аресты, ссылки, исключения студентов из университетов и даже принудительная отправка в солдаты.

Как бы то ни было, но студенческие кружки, общества, объединения являлись характерной чертой жизни учащейся молодежи XIX – начала XX века.

Таким образом, можно представить себе своеобразный портрет среднестатистического студента рубежа XIX–XX века, когда в Российской империи практически полностью сформировалась система высшего образования. Во-первых, в большинстве своем, это был разночинец, выходец из интеллигентной семьи или из семьи



с «нетрудовыми» доходами, который по собственному желанию и из интереса к познанию получал высшее образование. Он не всегда посещал лекции, иногда занимался спортом и принимал участие в общественной жизни, часто меняя место проживания, питался посредственно, мало читал газеты, иногда играл в азартные игры, недостаточно изучал иностранные языки и имел интерес к политике. При всей относительности такого «собирающего образа» необходимо отметить, что студенчество, превратившееся во второй половине XIX века в самостоятельную социальную группу, несло на себе все отпечатки социально-экономического и политического состояния российского общества, генезис же собственно студенчества ощутимо отличался от генезиса возникновения и развития студенчества западноевропейских государств. Ментальные отличия, в той или иной степени, представляется, имеют место и в современных условиях.

Кардинальные политические и социально-экономические трансформации российского общества начала XX века принципиально видоизменили всю социально-классовую структуру, в том числе и студенчество. Эта социальная группа претерпела и количественные, и качественные изменения.

Динамичная «капитализация» отечественных общественных отношений, элементы демократизации, пробивающие себе дорогу даже в условиях жесткой российской монархии, привели в движение процессы, ощутимо повлиявшие на отечественную высшую школу. Уже к началу XX в. никого особо не удивляло появление – в различных формах – женского образования. Оно ни в коей мере еще не меняло общей картины отечественного высшего образования, но добавляло ей новые черты уже заметно. На этот период – рубежа XIX–XX вв. – приходится еще одно изменение – появление и закрепление в общей системе высшей школы нового типа учебных заведений, возникающих по частной или общественной инициативе. Формирование частного сектора открыло дорогу в университеты и институты тем категориям населения, которые при прежних условиях были ограничены в правах по национальному, вероисповедному признакам, по признаку пола, социальному или имущественному цензу.

Социальный взрыв 1917 года в корне изменил систему образования. Качественные и количественные характеристики студенчества за 10–15 послереволюционных лет поменялись кардинально. В современной отечественной литературе принято, как правило, давать негативные оценки процессам, протекающим в системе высшего образования в 20–30-е годы XX века. Отечественная обществоведческая традиция легко сменила плюсы на минусы, поднимая на поверхность только негатив. Представляется, что аналогичные подходы больше замешаны на политической конъюнктуре, нежели на доступе к принципиально новым историческим фактам, позволяющим кардинально изменять существующие ранее оценки и подходы.

При всех безусловных сложностях и противоречиях начального периода Советской власти, перекосах и перегибах, имевших место при создании советской высшей школы, низводить до полного отрицания ее достижения нельзя. Доступ в высшую школу получили десятки и сотни тысяч молодых людей, ранее не имевших такой возможности. Были открыты новые вузы, заложившие основу принципиально новой системы высшего образования и позволившие стране осуществить экономические реформы довоенного периода и ощутимый рывок в конце 50-х – первой половине 60-х годов XX века, когда позиции советского высшего образования были общепризнаны и в целом соответствовали потребностям времени.

Студенчество советского периода – довоенного времени и первых десятилетий после войны – имело характеристики ярко выраженного «пролетарского» содержания. Большинство «новых студентов» – выходцы из рабочих и крестьян, наследники разночинных семей. Их подготовке к получению высшего образования способствовали рабфаки, подфаки (тогда еще не связанные с иностранными студентами), позднее – вечерние и заочные отделения. Страна ставила себе задачи создания новой высшей школы и решала ее – для своего времени – достаточно успешно. Была создана вся образовательная инфраструктура – вузы, общежития, система трудоустройства и распределения, введен статус молодого специалиста...

Оценка – взвешенная – созданного в сфере высшего образования, именуемого «советским феноменом», – дело ближайшего времени. Для объективного анализа плюсов и минусов, тенденций и причин необходимо отсутствие политического заказа. В современных же условиях, представляется, целесообразно пока остановиться на констатации очевидного:

– советский период дал миру принципиально иную модель высшей школы;

– созданная система, не лишенная недостатков, связанных в первую очередь с излишней идеологизацией и политизацией, соответствовала потребностям индустриального этапа развития общества;

– советское студенчество – многочисленная социальная группа, ощутимо дифференцированная по признаку социального происхождения, географического расположения учебных заведений и т. д., но имеющая общие характерные черты, позволяющие воспринимать ее и изучать как единое целое.

### Список литературы

1. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX вв. – М., 1991. – 561 с.; Студенчество России конца XIX – начала XX века. – М. : Росспэн, 1999. – 414 с.; Классики и реалисты. Кому открывались двери вузов сто лет назад // Родина. – 2001. – № 7. – С. 65–71; Российское студенческое зарубежье: численность, мотивы миграции, профессиональные ориентиры // Вестн. высш. шк. – 2003. – № 7. – С. 50–55; Студенческие научные общества и кружки // Вестн. высш. шк. – 2004. – № 4. – С. 21–27.

2. Чамбарисов Ш. Х. Формирование советской университетской системы / Ш. Х. Чамбарисов. – Уфа, 1973. – 472 с.

3. Купайгородская Л. П. Высшая школа Ленинграда в первые годы Советской власти (1917–1925) / Л. П. Купайгородская. – Л., 1984. – 386 с.

4. Пономарева В. В. Университетский благородный пансион в исторической памяти: документы и литература / В. В. Пономарева, Л. Б. Хорошилова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 8, История. – 2006. –

№ 3. – С. 14–29; Университет для России. Взгляд на историю культуры XVIII ст. / под ред. В. В. Пономаревой, Л. Б. Хорошиловой. – М. : Рос. фонд гуманит. исслед., 1998. – 358 с.

5. Молчанов В. Б. Добробут студентів України в другій половині XIX – на початку XX ст. / В. Б. Молчанов // Укр. іст. журн. – 2005. – № 5. – С. 39–53.

6. Наумов С. О. Харківська українська студентська громада: організація, склад, ідеологія (1897–1904 рр.) / С. О. Наумов // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Сер. Історія, вип. 34. – Х., 2002. – № 566. – С. 252–260.

7. Посохов С. И. Уставы российских университетов в оценках современников и потомков / С. И. Посохов // Вопр. образования. – 2006. – № 1. – С. 370–382; Формений одяг студентів імператорських російських університетів // Университеты. – 2000. – № 2. – С. 36–43; «Квартирне питання» в житті студентів імператорського Харківського університету // Университеты. – 2003. – № 2. – С. 38–45.

8. Посохова Л. Ю. Духовна академія (Нарис історії Харківського колегіуму) / Л. Ю. Посохова // Новий колегіум. – 1999. – № 1. – С. 55–59; Харківський колегіум (XVIII – перша половина XIX ст.) – Х. : Бізнес-інформ, 1999. – С. 15–37, 71–103; На перехресті культур, традицій, епох: православні колегіуми України наприкінці XVII – на початку XIX ст. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – 400 с.

9. Корнієнко В. М. Благодійність в освітянській галузі Харківської губернії (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / В. М. Корнієнко ; Харк. гуманіт. ун-т «Нар. укр. акад.». – Х., 2005. – 172 с.

10. Удовицька Т. А. Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці XIX – на початку XX ст.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Т. А. Удовицька ; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2002. – 18 с.

11. Козодавлев О. А. Контроль за политической благонадежностью высших учебных заведений Харьковского учебного округа в годы революционного кризиса 1905–1907 гг. / О. А. Козодавлев // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Х., 2007. – Т. 13, кн. 1: Актуальні проблеми освіти. – С. 105–111.

12. Багалей Д. И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам) : в 2 т. – Х., 1893–1904.

13. Багалій Д. І. Вибрані праці : у 6 т. / Нац. акад. наук України, Ін-т укр. археографії та джерелознавства ім. М. С. Грушевського (Харк. філ.) [та ін.]. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – Т. 3 : Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам), ч. 1: (1802–1815 гг.). – 1151 с.; 2005. – Т. 4 : Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам), ч. 2: (1815–1835 гг.). – 1003 с.

14. Kassow S. D. Students Professors and the state in Jsarist Russia. Berbeley; Los Angeles. – L., 1989. – 511 p.

15. Кузнецов Б. За наукой в чуждаельние края (Первые русские студенты за границей) / Б. Кузнецов // Родина. – 2000. – № 10. – С. 35.

16. Якушев А. Иностраные профессора в университетах России / А. Якушев, В. Гавва // Высш. образование в России. – 2004. – № 2. – С. 160.

17. Джуринский А. Н. История образования и педагогической мысли / А. Н. Джуринский. – М., 2003. – 400 с.; Любжин А. Бермудский треугольник российского образования. Школа – власть – общество / А. Любжин // Лицейское и гимназ. образование. – 2005. – № 10. – С. 49–54; Миронов Б. Ученость – вот чума, ученость – вот причина / Б. Миронов // Родина. – 2006. – № 6. – С. 2–8; Новик В. К. Создание системы народных училищ / В. К. Новик// Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 81–90; Федоров В. А. Крестьянские школы грамотности в России / В. А. Федоров // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 80–87.

18. Образование в императорской России [Электронный ресурс] // Отечеств. записки. – 2002. – № 2. – Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=2&article=142>.

19. Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект / М. В. Богуславский // Вопр. образования. – 2006. – № 3. – С. 9.

20. Лапина М. Карцер как воспитательная мера в университетах России XIX – начала XX в. / М. Лапина // Новый коллегіум. – 2003. – № 1. – С. 50–55; Стрельцов А. Награждать и наказывать / А. Стрельцов // Лицейское и гимназ. образование. – 2004. – № 8. – С. 33–40.

21. Журнал министерства народного просвещения. Ч. 119. Отд. II. – СПб., 1863.
22. Высшее образование в России: очерк истории до 1917 года / под ред. В. Г. Кинелева. – М., 1995. – С. 263.
23. Гришунин П. В. В университет со шпагой / П. В. Гришунин // Родина. – 2005. – № 1. – С. 84.
24. Ляликов Ф. И. Студенческие воспоминания / Ф. И. Ляликов // Рус. архив. – 1875. – Кн. 3, № 11. – С. 386–387.
25. Российский государственный исторический архив. – Ф. У. 33 Оп. 29. Д. 72. 1.2.; Д. 79. Л. 1-2.
26. Назимов М. В провинции и в Москве с 1812 по 1828 гг. / М. Назимов // Рус. вестн. – 1876. – Т. 124, № 7. – С. 133.
27. Струмилин С. Г. Статистика и экономика / С. Г. Струмилин. – М., 1979. – С. 179.
28. Афанасьев А. Н. Из воспоминаний / А. Н. Афанасьев // Рус. старина. – 1886. – Т. 51. – № 8. – С. 358.
29. Пирогов Н. И. Сочинения / Н. И. Пирогов. – М., 1887. – Т. 1. – С. 303.
30. Посохов С. И. Форменная одежда студентов императорских российских университетов / С. И. Посохов // Университеты. – 2000. – № 2. – С. 37.
31. РГИА. – Ф. 733. Оп. 29. Д. 207. Л. 13.
32. Олесич Н. Господин Студент Императорского Санкт-Петербургского университета / Н. Олесич. – СПб., 1999. – С. 20.
33. Степанович Е. П. Высшая специальная школа в Украине (конец XIX – начала XX в.) / Е. П. Степанович. – К., 1991. – С. 60.
34. Александров Д. Студенческие квартиры в Киеве / Д. Александров. – К., 1910. – С. 53–54.
35. Киевлянин. – 1914. – № 199. – С. 4; 1903. – № 10. – С. 5.
36. Любжин А. Краткий очерк истории российского просвещения в XVIII столетии / А. Любжин // Лицейское и гимназ. образование. – 2007. – № 3. – С. 51.
37. Иванов А. Российское студенческое зарубежье: численность, мотивы миграции, профессиональные ориентиры / А. Иванов // Вестн. высш. школы. – 2003. – № 7. – С. 50–53.

38. Иванов А. Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века: социально-историческая судьба / А. Е. Иванов. – М., 1999. – С. 369, 370, 375.

39. Тебиев Б. Гражданином быть обязан... / Б. Тебиев, С. Кулина // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 137.

40. Познанский В. В. Очерк формирования русской национальной культуры / В. В. Познанский. – М., 1975. – С. 56.

41. Мельгунов С. Из истории студенческих обществ в русских университетах / С. Мельгунов. – М., 1904. – С. 18.

### РАЗДЕЛ III

## СТУДЕНТ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XX ВЕКА

Раскрывая социальный облик студенчества, следует учитывать глубокие изменения, происходящие в самом обществе: трансформацию его основных институтов, стратификационных характеристик, основных смыслообразующих ценностей.

Пытаясь создать социальный портрет студента второй половины XX века, важно учитывать, что в советское время система подготовки специалистов высшей квалификации давала довольно ощутимые результаты. *Эффективность высшей школы* тогда охватывала в основном такие параметры, как фундаментальность высшего образования, его доступность, отраслевую и специальную подготовку.

Среди *позитивных наработок отечественной высшей школы* во второй половине XX века, без сомнения, можно выделить следующие:

- во-первых, она была способна осуществлять подготовку кадров практически во всех направлениях науки, техники и производства;
- во-вторых, по масштабам подготовки специалистов и обеспеченности кадрами она занимала одно из ведущих мест в мире;
- в-третьих, она отличалась высоким уровнем фундаментальной подготовки, в частности по естественнонаучным дисциплинам;
- в-четвертых, она была традиционно сориентирована на профессиональную деятельность и имела довольно тесную связь с практикой.

В то же время среди *недостатков образования*, которые постепенно начали накапливаться с 1960-х годов, проявились следующие: 1) низкая оплата труда специалистов девальвировала ценность высшего образования, его элитарность в плане развития интеллектуального уровня личности, его статус, что должно обеспечивать личности определенную социальную роль и материальный достаток; 2) усредненный подход к личности, валовый выпуск «инженерной продукции», не востребованность десятилетиями интеллекта, таланта, нравственности, профессионализма привели к деградации моральных ценностей, к деинтеллектуализации общества, падению



престижа высокообразованного человека; 3) перекос в сторону профессиональной подготовки во вред общему духовному и культурному развитию личности; 4) в результате милитаризации общества, экономики и образования сформировалось технократическое представление о социальной роли специалистов, что отодвигало личностные качества специалиста на второй план; 5) экономический застой, кризис переходного периода повлекли за собой резкое снижение и финансового, и материального обеспечения образования, высшего в частности.

Сегодня эти негативные факторы особенно обострились и дополнились результатами недостаточно эффективного реформирования высшей школы, что подчеркивает кризисное состояние высшего образования в современной Украине. Корни же этих процессов, несомненно, следует искать в противоречивых социально-экономических ситуациях, в системных трансформациях, характерных для второй половины прошлого века.

**Динамика ценностей  
студенческой молодежи  
в условиях демократизации  
общества в 1960–1970 гг.**

Для шестидесятых годов характерна уникальная *демографическая ситуация*, поскольку в самом начале 60-х достигали семнадцатилетнего

возраста юноши и девушки, рожденные во время войны. Учитывая, что в 1962 году выпуск средних школ достиг минимума, конкурсная ситуация была чрезвычайно благоприятной для молодежи. В стране с преимущественно экстенсивным развитием экономики, притом в годы, когда резко уменьшился приток рабочей силы из села, юношам и девушкам действительно, в соответствии с партийными декларациями, были открыты все дороги.

Объективные факторы как мирового масштаба, так и специфически советского характера способствовали тому, что образование в тот период выступало важнейшим условием социальной мобильности, а престиж многих профессий специалистов был очень высок. В средствах массовой информации, партийных и правительственных документах подчеркивалась *роль научно-технической революции*, проводником которой являлась интеллигенция. Дело в том, что в середине 50-х годов мир вступил в эпоху научно-технической революции (НТР), которая явилась радикальным

технологическим переворотом в развитии производительных сил общества, став прологом новой технологической эпохи во всемирной истории.

Вызовы НТР оказывали влияние и на развитие высшей школы, так как возникала необходимость подготовки специалистов по новым направлениям и специальностям. В последующие десятилетия соотношение между количеством выпускников средних школ и числом вакансий, на которые они претендовали, быстро менялось. Здесь сказалась и *массовизация школы*, развернутая в 60–70-е годы XX века под лозунгом получения всеобщего среднего образования. Если в начале 1960-х годов выпускниками дневной средней школы ежегодно становилось в среднем менее 30% тех, кто ранее оканчивал дневную неполную среднюю школу, то двадцать лет спустя – практически в два раза больше. В середине 70-х годов выпуск средних школ достиг максимума [17, с. 45–46].

В начале 60-х годов XX века *поворот к либерализации* в период хрущевской «оттепели» дал определенный импульс процессу духовного освобождения и возрождения надежд на радикальное изменение политической атмосферы. В условиях либерализации политического режима в стране студенты проявляли активность по воплощению в социальную жизнь подлинных демократических принципов. Они создавали дискуссионные кружки, выпускали стенные газеты, чтобы обсуждать вопросы экономики, политики и культуры «без опеки сверху», о последствиях культа личности.

«Оттепель» предоставила могучий стимул творческой интеллигенции всего Советского Союза для развития идей, которые отталкивались от личностного выбора собственных интересов и потребностей. В это время многие ученые начали развивать новаторские по форме и содержанию концепции и идеи. Это были так называемые «шестидесятники», которые стали предвестниками процессов перестройки и демократизации общества конца 80 – начала 90-х годов XX ст.

Студенчество представляло собой *передовой отряд молодежи*. В 1973/74 учебном году в СССР было 4621 тыс. студентов; выпуск специалистов в 1973 году составил 692,3 тыс. Систематически увеличивался стипендиальный фонд и принимались другие меры для

повышения материальной обеспеченности студентов. Подготовительные курсы, рабфаки и сами правила приема были направлены на то, чтобы облегчить поступление в вузы представителей рабоче-крестьянской молодежи и обеспечить равенство социальных возможностей всех классов и социальных групп [32].

Основным видом студенческого образа жизни всегда была *учебно-познавательная деятельность* студента как субъекта образовательного процесса. Поэтому очень важно выявить не только содержательные характеристики активности студентов в учебном процессе, но и определить совокупность их образовательных ценностей и мотивов. Большое значение в 1960–70-е годы придавалось совершенствованию форм и методов учебно-воспитательной работы среди студенчества. С целью повышения качества учебы использовались различные формы поощрения отличников учебы, победителей социалистического соревнования: на основании среднего балла успеваемости определялся лучший факультет или курс, проводились смотры-конкурсы на лучшую академическую группу. Победители награждались Почетной грамотой и переходящим вымпелом, совершали туристические поездки. Важным стимулом повышения успеваемости студентов и роста их активности в общественной жизни стали именные стипендии, присуждаемые лучшим из лучших. Студентам-отличникам в честь знаменательных дат объявлялась благодарность, их награждали грамотами, ценными подарками. Все это повышало познавательную активность студентов в учебе и общественной жизни.

Высокая *социальная активность студенчества* выражалась в том, что, помимо овладения научными знаниями, студенты активно участвовали в трудовой и общественно-политической жизни страны (летний трудовой семестр, комсомольская работа и т. д.). Коммунистическая партия и Советское государство уделяли большое внимание совершенствованию системы образования и идейно-политического воспитания студенчества, его вовлечению в самостоятельную научную работу, расширению культурного кругозора. Студенчество принимало участие в хозяйственной, социально-политической, научной, культурной и спортивной жизни страны, а также в международном студенческом движении.

В 60–70-е гг. советские студенты активно участвовали в создании школ молодого лектора, факультетов общественных профессий, организации всесоюзных студенческих агитпоходов и всесоюзных конкурсов студенческих работ по общественным наукам, истории ВЛКСМ и международному молодежному движению. 19–20 октября 1971 года в Москве состоялся Всесоюзный слет студентов.

В 1972–1974 гг. в V Всесоюзном конкурсе участвовало более 1.5 млн студентов (в первом конкурсе 1966/1967 учебного года – 86 тыс.). С 1973 г. проходила Всесоюзная олимпиада «Студент и научно-технический прогресс». Развивалась научно-исследовательская деятельность студентов. В 1971–1974 гг. студенты получили свыше 5300 авторских свидетельств и патентов, участвовали в выполнении более 70 тыс. работ, внедренных в производство [32].

Студенты участвовали в создании общественных подготовительных курсов для поступающих в вузы. Они являлись членами групп народного контроля и др. Представители студенческих организаций входили в Совет по высшей школе при Министерстве высшего образования СССР, в советы ректоров учебных заведений, в состав научных, технических, культурных, спортивных и других общественных организаций, которые занимались вопросами учебы, быта, труда и отдыха молодежи вузов. В СССР выходил общественно-политический и литературно-художественный журнал «Студенческий меридиан». Советские студенты имели свое спортивное общество «Буревестник».

В те годы в жизни советских студентов большую роль играли комсомольские организации. В 1974 году они охватывали более 95% студентов вузов [30]. Кроме того, советские студенты на протяжении всей истории Советского государства участвовали в международном движении прогрессивного студенчества. Студенческий совет СССР сотрудничал со студенческими организациями более 100 стран. Представители советского студенчества участвовали в работе Международного союза студентов, в мероприятиях, проводимых совместно со Всемирной федерацией демократической молодежи. Советские студенты – участники всемирных летних и зимних универсиад, студенческих лагерей и др.

За отличную учебу, активную общественную деятельность, самоотверженный труд в 1970–1974 гг. более 4 тыс. студентов награждено орденами и медалями СССР. Свыше тысячи студентов были депутатами Верховных Советов союзных республик и местных Советов депутатов трудящихся [32].

В период «оттепели» студенты активно включились в *научно-исследовательскую работу* (НИРС), которая рассматривалась как образовательная деятельность, направленная на осуществление как учебных целей, так и целей подготовки студентов к их творческой, профессиональной и исследовательской деятельности (научная, производственная, социально-культурная). Такая творческая деятельность характеризовалась выполнением учебных и профессиональных задач в условиях образовательного процесса и практической профессиональной работы. Возможности для творческой самореализации молодые люди получали в студенческих научных обществах, конструкторских бюро, научно-исследовательских лабораториях, научных центрах и т. п. Именно в эти годы складывались основные формы научно-исследовательской работы студентов как в учебное, так и во внеучебное время.

В 60–70-е годы XX века постепенно наращивались темпы *учебно-исследовательской работы студентов* (УИРС), которая позволяла интенсифицировать учебный процесс посредством внедрения элементов научной работы во все виды учебной работы на протяжении всего периода обучения. Она была направлена на повышение качества подготовки выпускаемых специалистов и включала в себя воспитание у студентов стремления к самообразованию, творческой активности, дисциплинированности, ответственности, умения работать в коллективе.

Начиная с 1970-х годов студенты выполняли учебные исследования на различных уровнях: 1) типовые программные исследования; 2) учебно-исследовательская работа, рассматриваемая как задание на исследование и имеющая своей целью обучение не только той или иной дисциплине, но и общим методам более глубокого исследования; 3) учебно-научные исследовательские работы (УНИР), носящие профессиональный характер. На уровне УНИР задания уже носили реальный характер, поскольку студент,

выполняющий их, работал как соисполнитель в составе научной группы, связанной договором с конкретным заказчиком. Четвертый уровень исследований – это научно-исследовательские работы студентов, не ставящие учебных целей, проводимые в кружках и студенческих конструкторских бюро. Для «поколения оттепели» важнейшей ценностью выступал творческий труд. Среди выпускников вузов в первой половине 70-х годов в зависимости от профиля вуза от 70% до 90% ориентировались на творчество в профессиональной деятельности [31, с. 292].

Социологические исследования оценки значимости и самооценки развития личностных качеств «поколением оттепели» показывали самый высокий уровень ориентаций на творческий подход к делу. Затем по степени важности для респондентов следовали ответственность, целеустремленность, инициативность. Далее следовал блок традиционных ценностей: принципиальность, вежливость, тактичность, самокритичность, общительность. Достаточно высоко оценивалось «умение ставить общественные интересы выше личных» [31, с. 293].

Однако изменение политической атмосферы в 60-е годы XX века проходило в ситуации, когда материальная база явно не поспевала за ростом все более увеличивающегося контингента студентов. В быстро индустриализировавшейся стране не хватало высококвалифицированных кадров, поэтому вузы резко увеличивали нормы приема учащихся. В 1940–1960-е гг. проблема помещений, оснащения их необходимым оборудованием остро стояла во всех вузах и техникумах. На одного студента приходилось 2–3 кв. метра учебно-производственных площадей при средней норме 10 кв. м [9, с. 129]. Кроме материального оснащения вузов, трудной задачей в послевоенное время оставалась и обеспеченность их преподавательскими кадрами. Тяжелая ситуация на протяжении всего советского периода складывалась и с обеспечением иногородних студентов общежитиями. Быт студентов осложнялся нехваткой столовых, отсутствием необходимых для нормальной жизнедеятельности условий.

В те годы образование чаще всего позиционировалось как один из путей к материальным благам. Далеко не всегда движущей силой

для личностной самореализации студентов становилось желание подняться на новый культурный уровень, осознанная потребность в интеллектуальном развитии. Об этом со всей очевидностью свидетельствует то, что далеко не все студенты, окончивая вуз, хотели работать по приобретенной специальности. Так, после 1959/1960 учебного года лишь 20% выпускников стали работать по направлениям в сельских школах. Выпускники технических вузов неохотно шли работать в цеха, предпочитая устраиваться в заводоуправления, органы власти [9, с. 131].

Серьезные нарушения отмечались и в проведении производственных практик. Студенты нередко отказывались от освоения всех видов станков, предусмотренных программой производственной практики, а работали только на одном из них, хорошо освоенном, что давало возможность больше заработать. Руководство предприятий старались закрыть за счет студентов узкие места в производственном процессе.

Большинство конкретных предложений студентов сводилось к недовольству организацией учебы и желанию внести в нее целесообразные, с их точки зрения, изменения. Но власти были встревожены настроением студенческой молодежи. В основном, она публично осуждалась на собраниях, но более суровым мерам подвергались студенты, проявлявшие оппозиционные настроения по отношению к существующему строю не в виде публичных высказываний, а через конкретные действия (листовки «антисоветского содержания», журналы для молодежи с критикой узких идеологических рамок для подлинного творчества в сфере национальной культуры и т. п.) [9, с. 127–128].

Важным фактором молодежной жизни 1960–1970 годов были мероприятия, связанные с авторской песней, в которой отсутствовала идеологическая риторика и звучал критический настрой по отношению к существующей действительности. Комитеты ВЛКСМ пытались вытеснить авторскую песню конкурсами самодеятельной песни, но молодежь тянулась к несанкционированным мероприятиям (выезды за город, где гитара становится символом, объединяющим единомышленников). Чтобы направить в нужное русло социальное творчество молодежи, в 1970-е годы создавались политические клубы,

различные пафосные формы, несущие коммунистическую идеологию; они часто воспринимались молодыми людьми как неискренние и не приживались в их среде [9, с. 130].

Однако прагматизм и критический настрой определенной категории студентов не разрушал сложившийся образ вузовской молодежи как наиболее передовой ее части, смелой и романтической. Несмотря на господство официальной идеологии, хотя и в ограниченном состоянии, но все же зрела гражданская активность молодых людей. В целом же можно признать, что неумение использовать имеющийся в обществе интеллектуальный потенциал, игнорирование мотивации поведения привели к утрате реформационных ресурсов, а в дальнейшем и к болезненной деструкции конкретной социальной системы.

**Социальная дифференциация  
в студенческой среде  
в 70–80-е годы XX века**

Несмотря на провозглашаемое в советский период продвижение к социальной однородности, стирание различий между отдельными категориями населения в доступе к высшему образованию и т. д., в 70–80-е годы XX века нарастали процессы социальной дифференциации в сфере высшего образования. Влияние демографического фактора в эти десятилетия не было таким агрессивным, как прежде. С середины 1980-х годов шел спад численности семнадцатилетних, вступающих в самостоятельную жизнь. Но уже в начале десятилетия 90-х в трудоспособный возраст вступало относительно больше молодежи. Конкурсная ситуация ужесточалась в среднем на 2,5% в год [17, с. 50].

Присущая советскому обществу практика «волонтаристского» планирования имела свои результаты, с одной стороны, перепроизводство специалистов по ряду профессий, а с другой – нехватку специалистов по иным профессиям. Молодежь, приступавшая к трудовой деятельности, девалифицировалась: многие работали не по специальности. Среди окончивших в 1985–1987 годах вузы таких было 41%, средние специальные заведения – 59,8%. В тех же группах молодежи работали на должностях рабочих или служащих, не требующих данного уровня образования, 8,2% выпускников вузов и 22% выпускников средних специальных учебных заведений. По



тогдашним подсчетам, народному хозяйству остро не хватало 700 тысяч высококвалифицированных рабочих для новых технологий, а подготовлено было в 1988 году 34 тысячи, что составляло 4% численности выпускников ПТУ [17, с. 58–59].

В силу исторических условий Украина имела наибольшую численность высших учебных заведений – четверть всех высших учебных заведений СССР, наиболее высококвалифицированный контингент профессорско-преподавательских кадров, которые сформировались под воздействием традиций мощных научных школ, достаточно высоким был и престиж украинских вузов.

В 1980-е годы интенсивно росла *материально-техническая база высшего образования*: строились учебные корпуса, студенческие общежития, базы отдыха, спортивные лагеря и т. п. Например, в таком крупном вузовском центре, как Харьков, выросли современные корпуса политехнического, педагогического и фармацевтического институтов, института городского хозяйства, несколько студенческих городков, была построена студенческая поликлиника, университетский спорткомплекс, спортивные лагеря авиационного и политехнического институтов в Крыму и т. д. Причем, большую помощь в строительстве оказывали сами студенты, создавая студенческие отряды, с энтузиазмом участвуя в субботниках и воскресниках на строящихся объектах.

Все эти преимущества в определенной степени сдерживали рост кризисных явлений, однако предотвратить их в полной мере не смогли. К середине 1980-х годов высшая школа, вобравшая в себя суть административно-командной системы, ее тоталитарные черты, оказалась в состоянии жесткого кризиса, выход из которого затянулся на многие годы в связи с отсутствием концепции обновления системы образования, необходимость которого диктуется зарождением новой мировой цивилизации, новым состоянием человека в современном обществе [3; 19].

Чрезмерная ориентированность общественного сознания на идеалы коммунизма в советский период отчасти лишала ценности существующие формы общественного бытия, превращала все формы деятельности в средство для достижения выдвинутых идеологией целей.

В условиях господства тоталитарной идеологии личности, индивидуальности отводилась роль всего лишь «винтика» в социальном механизме. В итоге проявилась противоречивость, связанная с отчуждением образования от интересов общества, от запросов людей. Десятилетия «политехнической направленности», предметно-центристской модели образования сделали ее отчужденной от реальной жизни, от социума [10; 25].

Не лучше обстояло дело и с уровнем профессиональной подготовки таких важнейших для страны специалистов, как педагоги, медики, юристы; чувствовалась ориентация на некоторый социальный идеологизированный заказ, который заключался в неоправданном выпуске специалистов на запросы экономики.

Традиционная система обучения в вузах, основанная на социоцентристском подходе, определяла цель развития личности с позиций ее социализации и профессионализации, с позиций максимальной общественной пользы. Основной проблемой системы образования было то, что она практически смирилась с подготовкой, направленной на «средняка» [26, с. 9].

Иерархия привлекательности профессий постепенно стала отражать в значительной степени иную систему ценностей. Во многом это объяснялось недооценкой интеллектуального труда, общей «уравниловкой» в оплате работ разного уровня квалификации и творчества. Низкая оплата труда инженеров уже в 70-е годы стала причиной того, что дипломированный выпускник, получивший высшее образование, придя на рабочее место, где ему платили 120 рублей, нередко откладывал свой диплом в сторону и становился к станку, где он мог «выжать» 300 рублей в месяц и больше. Престиж инженерного труда падал.

Выпускники 1980-х явно отличались от выпускников 1960-х. Если в прежние годы гордились принадлежностью к интеллигенции, то теперь положение в обществе чаще всего стало определяться не образованием, а материальным достатком. В этот период несколько трансформируется ценностный ряд, принятый студенческой молодежью. «Поколение застоя» выше всего оценивало такие качества, как честность, правдивость, чуткость, внимательность, уважение к людям, скромность, простота, коллективизм, чувство товарищества, то есть

собственно нравственные, гуманистические и коллективистские качества. В то же время, оценивая уровень распространенности этих качеств в студенческой среде, респонденты подчеркивали, что далеко не все из этих качеств присущи их товарищам [31, с. 295–296].

По данным социологических исследований, в 1983 году доля уверенных в том, что им удастся осуществить планы на поступление в вузы, была меньше, чем 20 лет назад, – юноши и девушки не могли не понимать, каково состояние конкурсной ситуации, и многие проявили, вероятно, трезвость в оценке собственных шансов. Зато действительно удалось реализовать такие планы заметно большей части молодежи, чем была уверена в этом, и значительно (в 1,5 раза) большей, нежели в начале 1960-х. Не 5, как прежде, а 8 из каждых 10 выпускников, планировавших поступить в вузы, стали студентами [17, с. 196].

Выпускники 1983 года среди наиболее привлекательных занятий называли профессии летчика, военного, юриста, которые связывались с надежностью карьеры и относительно высоким материальным вознаграждением. По сравнению с 1960-ми годами из списка наиболее привлекательных исчезли профессии ученого, инженера. Список профессий высокой привлекательности пополнился работниками искусства, журналистами, учеными-медиками, преподавателями вуза. Если 20 лет назад ранг шофера был на 30-м месте, то теперь он поднялся до 7-го, что нередко мотивировалось возможностью левых заработков. Вознесся с одной из последних ступеней в середину списка и продавец. Группа наименее привлекательных профессий включала в себя, в основном, рабочие специальности [17, с. 137–138].

Сохранялась «стихийная стабильность» феминизации высшего образования: лишь один из шести студентов-юношей обучался по социально-экономическим и естественнонаучным специальностям, один из девяти – по гуманитарным (по техническим три из пяти). Для части абитуриентов и студентов (особенно девушек) вуз – скорее форма продолжения обучения, чем возможность получить необходимую профессию и квалификацию для будущей работы. В середине 80-х годов 90% всех, кто подал заявления в вузы сразу после окончания дневной средней (полной) школы, стремились попасть

именно на дневные отделения, в 1990-м – практически столько же: 90,3%. В дальнейшем эта доля колебалась, в 1997 году она составила 85,6%. В последние годы наблюдается рост процента поступающих на заочные отделения: 1985 – 3,2%, 1994 – 8,1%, 1996 – 9,7%, 1997 – 10,2% [18, с. 14–15].

В 1970–1980-е годы последовательно оформлялась достаточно стройная *система научно-исследовательской работы студентов*, которая стала рассматриваться как своеобразный социальный «лифт» для «выращивания» ученых и руководящих кадров для народного хозяйства. Проводимая во внеучебное время, она основывалась на принципах самостоятельности, добровольности и заинтересованности, что в условиях «застоя» в обществе создавало для студентов базу для самореализации, для удовлетворения своих потребностей в творчестве.

Наибольших достижений система НИРС достигла в начале 80-х годов, когда в ней участвовало 75% всех студентов. Однако, если в исследованиях 1970–1980-х гг. фиксировалась устойчивая установка студентов на творчество в профессиональной деятельности, то, согласно данным, полученным в 1996 году, возможность заниматься творческим трудом занимала лишь десятое место в оценке студентами ценности профессии. При этом снижение значимости этого фактора в структуре требований будущих специалистов к профессии произошло прежде всего за счет студентов престижных специальностей [31, с. 378].

Интерес к научной работе у студентов стал падать. В качестве субъективного фактора недостаточной педагогической продуктивности НИРС выступала несформированность у большинства студентов социально-психологической готовности к исследовательской работе как целостной характеристики личности студента.

Другой субъективный фактор усматривается в том, что формирование исследовательских умений и навыков, овладение методами научной работы требует, наряду с учебной деятельностью, систематического включения студента в активную исследовательскую работу в студенческих научных объединениях, занимающихся конкретной разработкой научных, научно-практических, производствен-

ных проблем, что оказалось трудно осуществимым практически с учетом «застойных» явлений во всех отраслях народного хозяйства.

К объективным факторам следует отнести неудовлетворительную учебно-научно-производственную базу многих вузов, недостаточную квалификацию профессорско-преподавательского состава, низкий организационно-методический уровень НИРС.

Отставание народного хозяйства от научно-технического прогресса, отрыв науки и образования от потребностей практики, «невостребованность» науки, падение ее престижа, недооценка стратегического прогнозирования развития науки и техники, а также учета возможных последствий научно-технического прогресса с общенациональных позиций отразились на социально-нравственных ориентациях студентов. Идеализированная модель науки далеко не совпадала с ее реальным состоянием и взаимодействием с социальной практикой.

Интерес студентов к научному творчеству в годы «застоя» был снижен также в результате отрыва от мировой науки, затрудненного доступа к научной литературе зарубежных ученых, научных направлений и школ, ограниченности научного общения, без которого научное творчество невозможно. В нравственном отношении бюрократические барьеры на пути международного научного сотрудничества студенчества нередко порождали национальную ограниченность, псевдопатриотизм и др.

Несмотря на ряд отмеченных недостатков, есть все основания утверждать, что анализируемый период развития отечественной высшей школы характеризуется нарастающей тенденцией системной организации научно-исследовательской работы студентов с установкой на то, чтобы каждый будущий специалист овладевал навыками и приемами научного поиска, полно развертывал творческие способности, проходил за годы обучения в вузе подлинную школу научно-исследовательской работы.

**Роль студенческих  
грудовых отрядов  
в социально-профессиональном  
самоопределении будущих  
специалистов**

В период хрущевской оттепели студенты как наиболее грамотные во всех смыслах молодые люди почувствовали возможность проявить самостоятельность и инициативу, реализовать свой творческий потенциал, реально приобщившись

к великим событиям, происходящим в жизни страны после XX съезда КПСС.

Настоящей школой жизни для многих молодых людей стали *студенческие строительные отряды* (ССО). Впервые идея создания такого отряда родилась среди студентов физического факультета МГУ во время уборки целинного урожая летом 1958 года в совхозе «Булаевский» Северо-Казахстанской области [15]. В целом же движение студенческих строительных отрядов – это даже не идея какого-то конкретного вуза или отдельной комсомольской организации, это опыт организации труда студентов многих учебных заведений страны.

Летом 1962 года уже 9,5 тыс. юношей и девушек из 32 вузов ударно трудились на стройках Целинного края [1; 15].

Движение охватило всю страну, и студенты осваивали целину, строили БАМ, объекты нефтяного комплекса, ГЭС и АЭС. Число студентов, выезжающих в составе студенческих отрядов, ежегодно увеличивалось. В 1959 году – 339 человек, 1965 году – 40 тысяч, 1970 году – 309 тысяч, 1980 году – 822 тысячи, 1985 году – 830 тысяч человек. За 1959–1986 годы во Всесоюзном студенческом отряде работало 12 757 975 человек [15].

Особенно знаменательным стал для студенческого трудового движения 1966 год. 13 декабря в Кремлевском дворце съездов открылся Всесоюзный слет студенческих строительных отрядов, на котором была отмечена первая ударная работа советского студенчества на нефтяных и газовых месторождениях в Тюмени, на строительстве железных дорог Хребтовая – Усть-Илимск, Тюмень – Сургут, на Кольском полуострове. Летом 1964 года на целине работали бригады электрификаторов, связистов численностью 616 человек из энергетических вузов и факультетов, связистов численностью 320 человек, студенческая автоколонна численностью 2570 человек, студенты автодорожных институтов создали 4-тысячный ССО для строительства дорог. В 1966 году были созданы крупные отряды для работы на объектах транспортного строительства, электрификации сельского хозяйства, нефтяных и газовых месторождениях [1; 15].

За 70-е годы значительно выросло количество вузовской молодежи, принимающей участие в работе отрядов. Если в 1971 году в ВССО их было 13,8% от общей численности студентов дневного отделения, то в 1980 году – 17,7% [15]. Это было обусловлено и желанием студентов применять на практике полученные в институте знания, и повышением эффективности производственной деятельности отрядов. Костяк этих отрядов, как правило, составляли студенты старших курсов, получившие хорошую теоретическую базу и опыт практической работы.

Если в 1965 году практически все ССО выезжали в Казахстан, то в 1970 году – всего 9,3%. Около 80 тыс. студентов трудились на стройках Сибири и Дальнего Востока, Крайнего Севера. 27 тыс. бойцов трудового семестра сооружали такие объекты, как Волжский и Камский автозаводы, газопровод Север – Центр, железные дороги Асино – Белый Яр, Тюмень – Тобольск – Сургут, Красноярская ГЭС [1].

К середине 70-х годов резко увеличилась численность Всесоюзного студенческого отряда, в семь раз возрос объем работы, расширилась сфера приложения труда отрядов в народном хозяйстве страны. К этому времени сформировались более десяти направлений стройотрядовского движения – строительные, сельскохозяйственные, педагогические, медицинские и др. Строительные отряды были заняты капитальным ремонтом ЖКХ, участвовали в строительстве многочисленных объектов инфраструктуры городов и поселков. В отрядах нестроительного направления в 1980 году участвовало 389,4 тыс. человек. Если во Всесоюзном отряде в 1971–1975 годах их доля в среднем составляла 24%, то к началу 1980-х – 42%. Этот процесс проходил на всей территории страны, даже в крупных вузовских центрах, имеющих большие возможности для формирования ССО [15].

Во многих вузах создавались творческие СО, они внедряли научные, технические разработки. В декабре 1981 года Украинский республиканский штаб СО ЦК ЛКСМУ принял постановление «О базовых областных штабах СО по развитию соответствующих направлений деятельности студенческих творческих отрядов». Штаб определил такие основные направления деятельности научно-производственных отрядов: сокращение ручного труда, механизация

трудоемких процессов, совершенствование конструкций машин и механизмов, индустриализация сельскохозяйственного производства, строительство и реконструкция производственных, гражданских зданий и сооружений, транспортное строительство, реставрационные и художественные работы, охрана окружающей среды.

В работе студенческих отрядов сложилась новая форма взаимоотношений с хозяйственными организациями – шефство над стройками определенных территорий. Так, московские студенты осуществляли долговременное сотрудничество с комсомольскими организациями Целиноградской и Смоленской областей, студенческие отряды вузов Украины – с Тюменью и т. п.

Для студентов работа в стройотрядах – это не только и не столько банальное зарабатывание денег, а еще и то, что принято называть гордым словом «студенческая жизнь». Романтические путешествия, песни у костра, всевозможные слеты, фестивали, КВН создавали ни с чем не сравнимую атмосферу студенческих отрядов. Главное – молодые люди учились трудиться, узнавали цену труду, коллективу, товарищеской поддержке, деньгам.

Лаборатория социологических исследований проблем студенчества НИИКСИ начиная с 1966 г. проводила изучение мотивов поездки студентов на летние стройки, организации труда, отдыха и быта студентов, влияние строек на формирование у будущего специалиста организаторских качеств, социальной зрелости. Отвечая на вопрос о целях поездки на летние стройки, 70% назвали желание быть вместе с товарищами, 64,9% – стремление принести пользу обществу, 51,4% – посмотреть на страну, познакомиться с новыми местами, 44,6% – проверить себя в трудных условиях. По данным социологических исследований 1967–1978 гг., если до участия в трудовом семестре студенты в основном боялись руководить коллективом, то после поездки в составе отрядов более 50% командиров были готовы вновь стать организаторами патриотического движения [15].

Однако уже в 70–80-е годы – период экстенсивного развития экономики – трудовые отряды нередко стали использовать как средство латания дыр в выполнении плана. В период «застоя» министерства и ведомства активно привлекали студенческие отряды, вместо того чтобы разрабатывать и внедрять новые и прогрессивные



технологии. Таким путем использовалась дополнительная рабочая сила и создавалась картина благополучия с выполнением плана. Принцип добровольности участия в студенческих отрядах стал все чаще и чаще нарушаться, и мероприятия, связанные с пропагандой здорового образа жизни, культурно-массовые мероприятия для населения стали отодвигаться на второй план.

Из жизни самостоятельных и самоуправляемых объединений молодежи стал уходить дух романтики и чувство сопричастности к выполнению большой и ответственной народнохозяйственной задачи. Приписки и обчеты, иные формы экономического обмана молодежи способствовали тому, что часть молодежи включалась в асоциальную деятельность.

Студенческие трудовые отряды стали терять свою былую привлекательность и, несмотря на возросшее внимание к их деятельности со стороны высших органов управления экономикой страны и со стороны политического руководства, они к концу 80-х годов фактически перестали быть самостоятельными и самоуправляемыми молодежными образованиями, выполняющими важную социализаторскую функцию. Студенческие трудовые отряды все больше рассматривались как способ получения дополнительного заработка студентами и не более того.

Такое постепенное изменение первоначальных целевых и ценностных установок движения в целом не оставалось незамеченным участниками трудовых отрядов, о чем свидетельствовали и социологические исследования конца 80-х годов. С целью выяснения отношения к движению студенческих отрядов самими студентами в 11 вузах страны был задан вопрос «Каково Ваше отношение к студенческим отрядам и их деятельности?». Были получены следующие ответы: работа в отрядах имеет большое воспитательное значение, помогает обрести уверенность в себе, овладеть искусством общения с людьми, профессиональными знаниями – 56,0%; участие отрядов в решении народнохозяйственных задач эффективно и необходимо – 26,8%; отряды – инициатива комсомола 1950–1960-х годов – по-прежнему необходимы и перспективны – 9,3%; отряды не имеют будущего – 12,3% [1; 15].

На вопрос: «В последнее время много говорят о кризисе популярности студенческих отрядов. Если Вы считаете, что такой кризис налицо, то в чем видите его причины?» студенты ответили так: нарушается принцип добровольности участия в студенческих отрядах – 33,2%; часто не обеспечивается бесперебойный режим работы, необходимые условия труда, быта и отдыха – 33,8%; студенты не имеют возможности выбрать работу, отвечающую их интересам, соответствующую профилю получаемой специальности – 34,9%; существующая практика оплаты труда не гарантирует получения всех заработанных средств – 27,2%; среди хозяйственников преобладает потребительское отношение к труду студентов – 17,5%; резко снизился уровень сознательности студентов, дисциплины, пропал интерес к труду, преобладают меркантильные настроения – 14,4% [1; 15].

Период перестройки, попытки перевести экономику на новые рельсы – интенсификации производства – уменьшил потребность в студенческих трудовых отрядах. На закате перестройки трудности в экономике страны и в управлении предприятиями, вызванные введением хозрасчетных отношений, сделали практически невыносимыми условия сохранения массового молодежного движения трудовых отрядов.

Развал стройотрядовского движения произошел в начале 90-х годов прошлого века. Тогда прекратил свое существование Центральный штаб студенческих отрядов, а областные штабы и штабы вузов нередко трансформировались в коммерческие предприятия, которые постепенно потеряли интерес к студентам.

В целом же, стройотрядовское движение стало важнейшим фактором формирования социального облика студента второй половины XX века. За 25 лет – с 1959 по 1983 год – школу стройотрядов прошли более 10311 тысяч студентов [27]. Педагогическая ценность студенческих трудовых отрядов в решении вопросов профессионального самоопределения заключается в их многогранном влиянии на развитие творческих сил личности в достижении ближних и дальних перспектив профессионального развития. Стройотрядовское движение создало широкую социальную базу для своевременного выявления индивидуальных возможностей и потенций человека, для формирования опыта его мобильности при включении в разнообраз-

ные виды трудовой деятельности, для накопления профессионально значимых способов деятельности в настоящем во имя будущего.

**Противоречивость  
социального статуса студента  
конца XX века**

Если в предыдущие десятилетия некоторые латентные функции образования не совпадали с открыто провозглашаемыми целями и задачами, но выступали фрагментарно, то в 90-е годы заложенные ранее тенденции стали все в большей мере отличаться от декларируемых намерений, они как бы «вышли из тени». Доминировать стала социально-дифференцирующая, социально-селективная тенденция.

*Иерархию профессий* в 1994 году возглавляли юрист, бизнесмен, банковский работник, переводчик с иностранного языка. Если 10 лет назад юрист был на третьем месте, то теперь он стал ведущим. Три другие профессии вошли в список впервые, что объясняется необходимостью высокой квалификации и принадлежностью к сфере рыночной экономики. На следующих ступенях – секретарь-референт с работой на компьютере и программист [17, с. 140]. Такой выбор с ориентацией на высокий уровень образованности скорее напоминает ситуацию 1960-х годов, чем 1980-х.

К концу XX века в число «новых» профессий вошел фермер, своей надежностью еще привлекала профессия офицера. За ними по престижности следовали ученый-гуманитарий и инженер. Таким образом, налицо установка на успешную карьеру, на престижный статус и соответствующий уровень достатка. Выпускники стали предпочитать «новые» профессии, характерные для модифицирующегося рынка труда, и все чаще отвергали рабочие профессии. Наиболее предпочитаемыми видами деятельности стали юриспруденция, экономика, финансы, применение иностранного языка, внешняя торговля, информатика. Идеологические стандарты советского времени, предлагавшие престиж символических статусов, лишенных наполнения возможностями самореализации или материального вознаграждения, ушли в прошлое. Возобладал жесткий критерий для оценки притягательности того или иного варианта жизненного пути: конкретные будущие возможности, которые он может предоставить. Достижение успеха стало мыслиться, в основном, через получение

высокой квалификации, преимущественно – высшего образования [17, с. 141–145].

Усилилось *социальное неравенство в студенческой среде*. Часто оно обусловлено социально-территориальными причинами. Сократился приток в вузы выпускников общеобразовательных школ (исключение – педвузы) и возрос – выпускников специализированных классов, гимназий.

С начала 1990-х годов стал усиливаться разрыв в шансах получить высшее образование для молодежи из разных типов поселения, что стало угрозой воспроизводству кадров молодых специалистов. И хотя студенты из малых и средних городов после окончания вуза чаще стали возвращаться в родные места, все-таки просматривалась опасная перспектива: катастрофическая нехватка в городах и районах области высококвалифицированных кадров по многим специальностям. Это было во многом обусловлено хроническим недофинансированием местных органов, которые по причине кризисного состояния многих градообразующих предприятий не обеспечивали молодых специалистов жильем.

Наибольшие изменения в социальном статусе студенчества в последние два десятилетия связаны с семейным положением. Сократилось число студентов, состоящих в браке и имеющих детей. На эти перемены существенно повлияли изменения в половой морали молодежи и студенчества, что изменило отношение к добрым, брачным и внебрачным сексуальным контактам.

Все новые черты проявлялись в последнее десятилетие прошлого века в образе жизни студентов, системе ценностей, социальном происхождении студенчества. Менялись *взаимоотношения студентов с государством* (невостребованность многих специальностей, отсутствие обязательного распределения и «отработок» после окончания вуза и т. д.), с преподавателями, с родителями.

На статус студента в силу расширения *платных образовательных услуг*, введения платного обучения существенно стал влиять уровень обеспеченности семей родителей студентов. Стало меняться отношение молодежи к богатству и бедности, возросло ощущение социальной несправедливости и неприятие резкого социального расслоения общества.

Наряду с экономическим положением родительских семей, с начала 90-х годов начал «работать» еще один фактор стабилизации уровня жизни студентов: дополнительные заработки. Они приобрели настолько массовый характер, что по сути можно говорить об изменении образа жизни студентов, так как наряду с учебой они становятся второй основной деятельностью студенчества. Исследование «Социально-экономические основы жизнедеятельности студенчества», проведенное в 1992 году среди студентов стран СНГ, показало, что дополнительно подрабатывали 42% опрошенных (N = 1877 человек). Причем подрабатывали как остро нуждающиеся, так и те, кто отметил высокий уровень жизни. Вероятно, дополнительные заработки становятся новым стандартом поведения, символизируя деловитость, предприимчивость студентов. Для 14% эти заработки позволяют обеспечить элементарные условия жизни, для 40% – иметь «карманные» деньги. И лишь 5% благодаря этому имеют высокий уровень благосостояния. Эти студенты фактически превращаются в «заочников», поскольку работа у них превалирует над учебой [34, с. 50].

*Дополнительные заработки* в конце прошлого века практиковал каждый третий студент. Но если в начале 1990-х преобладали временные, случайные заработки, то уже к концу XX века все больше старшекурсников стали совмещать учебу с относительно постоянной работой. «Будущий» средний класс подвергся глубоким финансово-экономическим кризисам. Часть студентов стала заниматься незаконным бизнесом, чтобы пополнить студенческий бюджет. Их правовое сознание стало более зыбким.

Резкое сокращение числа иногородних студентов, растущие материально-бытовые трудности «общежитейской» жизни и ограниченные возможности снять жилье привели к существенным переменам в расселении студентов. Общежитие перестало быть основным центром внеучебной работы со студентами.

Возросла обеспокоенность студентов будущей безработицей (по крайней мере, по осваиваемой профессии). Сказался кризис традиционной системы распределения выпускников, которая выполняла важные социально-защитные функции. Резко усилилась обеспокоен-

ность распространенностью наркомании, культа силы, насилия в молодежной среде.

К концу XX века зафиксирована переориентация студентов от антиинституциональных настроений к осознанию негативных последствий «институционального вакуума». Все чаще стала подчеркиваться заинтересованность в молодежных общественных организациях, которые «могли бы выразить их интересы» (20–25% респондентов), «защитить эти интересы» (20–25%), «помогли бы организовать студенческий быт и досуг» (25–30%), то есть к концу 1990-х годов все больше ощущалась значимость социально-защитной функции вуза и студенческого профсоюза [8, с. 61].

Выявление целевых установок респондентов (терминальные ценности) и их инструментальных ценностей во многочисленных опросах молодежи показало, что в ряду приоритетных жизненных ценностей студенты называли традиционные, связанные с работой и семейной жизнью: содержание работы, заработок, верные друзья, семья, удовлетворенность в интимной жизни. Наименее значимыми, по мнению студенчества, являлись ориентации на успех, трактуемый как «спокойная жизнь», и на власть, возможность командовать людьми. Факторами достижения успеха 33% считали предприимчивость, 30% – связи, знакомства, 23% – образование, 9% – богатство, 5% – власть [8; 23; 26]. Во многом разрушились многие идеологемы, политизированные иллюзии и стереотипы, но сфера нравственности, ориентация на порядочность и искренность оказалась более устойчивой [8, с. 61].

В 1990-х годах, по сравнению с 1980-ми, заинтересованность научной работой и число тех, кто приобщался к ней еще во время учебы в вузе, существенно уменьшились. Это объяснялось снижением престижности научно-исследовательской деятельности, проблемами с финансированием вузовской науки, интеллектуальным «истощением» научных школ в связи с нарастанием эмигрантских настроений среди известных представителей этих школ и реальной «утечкой мозгов», наконец, тяжелым экономическим положением высшей школы в целом. В 1996 году, например, только 13% студентов имели научные публикации [31, с. 435–436].

Однако уже в конце 90-х интерес студентов к научно-исследовательской работе стал возрождаться.

В то же время только 12% участвующих в научной работе отметили, что их интерес к определенной научной проблеме оказался устойчивым; 13% признались, что не имеют собственных задумок, проектов, исследовательских программ; столько же пожаловались на отсутствие творческих контактов со студентами-коллегами по научно-исследовательской работе [31, с. 438].

К концу XX века наблюдалось явное *противоречие в жизненных установках студентов*.

Была зафиксирована преобладание «старых» ценностей и параллельная новая, устойчивая и активно реализующаяся тенденция. Предприимчивость, инновационность, образованность нередко уступала место «умению устанавливать связи с нужными людьми». Таким образом, в конце XX века происходит ценностная переориентация: на смену патерналистским и в какой-то мере инфантилистским настроениям («Я могу чего-то добиться в жизни только благодаря помощи извне») происходит осознание необходимости прежде всего личностных усилий («Мой успех зависит от меня, от моей предприимчивости» [8, с. 62].

В установках респондентов все более серьезная роль стала отводиться образованию, которое оценивалось как фундамент для будущей успешной жизни. Четче проявились ориентации на достижение личного успеха. Если в 1970-е годы они были характерны для 10–15% студентов, то в 1990-е – для 60–70%. Истоки этого изменения – в нарастании индивидуалистических настроений и в экстремальности жизненной ситуации в условиях системных социальных трансформаций [20; 22].

Противоречиво изменялось ценностное восприятие студентами межпоколенческих отношений: возрастало их стремление к самостоятельности, автономности, независимости, но в то же время росло и значение родительской семьи, усиливалась зависимость от нее [8, с. 62].

Студенчество становилось более разнородным: прилежные студенты («ботаники») мирно уживались с теми, кто об учебе вспоминал лишь перед экзаменами; «предприимчивые», чьи подработки давали жить безбедно уже в студенческие годы –

с «романтиками», для которых была важна творческая самореализация; почти исчез тип студента-общественника [34, с. 42].

Материальные ценности (деньги, высокий заработок, материальный достаток, богатство) к концу 1990-х годов занимали ведущую позицию в структуре терминальных ценностей молодежи, соперничая с коммуникативными (верные друзья, хорошие отношения в семье) и трудовыми (интересная работа, дело по душе) ценностями. Эти ценности выступали в качестве приоритетных жизненных целей. Превазирование этих ценностей отражало утверждение в сознании молодежи нормальной, «частной» жизни. Приоритетность коммуникативных ценностей отражалась возрастной спецификой, а хорошие отношения в родительской семье и создание своей собственной семьи одновременно выступали как реальные и прожективные проблемы.

Многие студенты соотносили *успех в жизни* с интересной работой, с делом по душе. Потребность молодежи в деньгах отражала не только их потребительские запросы (в модной одежде, в различных предметах досуговой деятельности). Это было реакцией на экономический кризис, инфляцию, снижение уровня жизни. Все чаще приходилось делать выбор между выживанием и творческой самореализацией. Снижение престижа и низкая оплата высококвалифицированного труда смещали выбор не в направлении профессиональных ценностей, что подтверждалось тенденцией к ослаблению ориентированности на профессиональное мастерство. Такой ценностный «расклад» вполне закономерен и неизбежен. Каждый четвертый студент оценивал свое материальное положение как «плохое», половине респондентов денежных средств хватало лишь на питание, 60% опрошенных в качестве одной из самых важных социальных и личных проблем отмечали материальные трудности [8, с. 62].

В условиях возрастания прагматизма, бездуховности и инфантилизма, социальной незрелости образование и предприимчивость в конце XX века все же занимали первые позиции на ценностной шкале, потеснив такие инструментальные ценности, как богатство и высокий заработок. Разброс студенческих ответов на вопрос «Что наиболее характерно для большинства Ваших сверстников?» велик и одновременно противоречив. В первой «пятерке» наиболее распро-



страненных качеств их сверстников: юмор, жизнерадостность (отмечены каждым третьим); энергичность, предприимчивость, деловитость (отмечены каждым четвертым); бездуховность, отсутствие идеалов и стойких убеждений (отмечены каждым пятым); интерес к жизни, готовность воспринять новое (отмечены каждым пятым); грубость, хамство, агрессивность (отмечены каждым шестым) [8, с. 63].

Юношеский оптимизм, энергичность и деловая предприимчивость у молодежи нередко сопровождались отсутствием устойчивой мировоззренческой и нравственной позиции. Это скорее не вина, а беда молодого поколения 90-х, на сознании которого отразился ценностный вакуум и нравственный нигилизм. Высокий рейтинг «рыночных» качеств (предприимчивость, деловитость, инновационность, умение переносить трудности, отсутствие страха, растерянности, непонимание происходящего) сочетался с низкими оценками социально-коммуникативных качеств. Многие респонденты указывали на грубость, хамство, агрессивность, недоброжелательность в общении. Студенты конца 1990-х годов весьма реалистичны и критичны в оценках себя, признавая, что молодежь не отличается особой порядочностью, честностью, добросовестностью [8, с. 63].

Отечественная высшая школа готовила узкоспециализированных специалистов, у которых были слабо сформированы смежные, междисциплинарные подходы при решении конкретных проблем. Такая учеба не была сориентирована на формирование навыков саморазвития личности. По мнению Л. Н. Когана, высшему образованию были свойственны, и последствия этого процесса мы наблюдаем до сих пор, разьединенность учебно-воспитательного процесса, науки и производства, преобладание информационного характера учебы за счет урезания подготовки к практической деятельности. Задачи развития личности решались без привлечения к широкой мировой культуре, в условиях низкого уровня психолого-педагогической подготовки преподавателей и оторванности от мировых достижений в этой области [16, с. 139].

К концу XX века отношение к знаниям, умениям и навыкам приобрело несколько иную ценностную окраску: они теперь рассматриваются не как цели образования, а как необходимые средства. Если прежде для большинства студентов в начале 1990-х годов речь шла

о выживании, то к концу 90-х они уже стали задумываться об использовании возможностей для карьерного продвижения на современном рынке труда. Если в 80-е годы соотношение между воспитанием и обучением (в количественном сопоставлении) было на уровне 30–40% к 60–70%, то к настоящему времени эти пропорции снизились соответственно до 10% к 90% [6, с. 139].

У студентов наименьший груз пережитков и выше способность адаптироваться к новым условиям. В самом начале радикальной экономической реформы сложилось четкое отношение к частной собственности. Если в 1992 году представление о формах собственности определялись средствами массовой информации, которые старались убедить людей в преимуществах частного владения, то в 1996 году респонденты уже опирались на опыт родителей и знакомых.

На рынке труда стали больше цениться знания. В 1993 году 43% респондентов считали, что бизнес работает на потребителя и его интересы, а 37% оценивали бизнес лишь как способ улучшить собственное благополучие. Многие выпускники стремились работать в частных фирмах.

*Таблица 1*

**Мотивы предпочтений работы на частном предприятии**

[25, с. 98]

Варианты ответов	1993	1994	1995	1996
На частном предприятии удачнее стимулируют эффективный труд	55	48	45	52
Лучше реализуются возможности каждого работника	35	32	30	41
Открывается много перспектив	42	33	25	50
Работа в частной фирме имеет смысл, когда ты являешься ее владельцем	48	46	50	34
Работа в частной фирме ставит работника в полную зависимость от ее владельца	44	40	38	39
Работа на частника не дает уверенности в завтрашнем дне	40	42	45	47

Традиционно образование рассматривалось как терминальная ценность, благодаря которой личность совершенствовалась в профессиональном, организационном, культурном плане. Наиболее яркое выражение данная тенденция получила в отношении высшего образования. Как показывают исследования, в середине 60-х годов XX века желали поступить в вуз 80–90% десятиклассников; к середине 70-х годов их число сократилось вдвое [33, с. 36].

Исследования в сфере образования в 1990-е годы показали, что в этот период образование активно трансформируется в инструментальную ценность, обладание которой становится средством формирования профессионального багажа, капитала знаний, а также достижения материального благополучия [2; 29; 31].

Результаты социологического исследования, проведенного Лабораторией проблем высшей школы Института высшего образования АПН Украины и Народной украинской академии в 2001 году, показали, что наиболее значимыми для молодых людей являются ценности, связанные с собственным здоровьем и здоровьем своих близких (63,4%); наличием хороших и верных друзей (37,6%); счастливой семейной жизнью (36,6%). На периферии ценностного сознания остаются ценности, связанные с активной жизнью (15,4%), свободой (13,6%). Наименее значимыми в жизни старшеклассников оказались развлечения (как значимую ценность их отметили только 3,2% респондентов) [20].

В конце XX века четко отразился переход от ценностных ориентаций коллективистского содержания (по модели «сильные помогают слабым») к *индивидуалистским*, по типу западного сотрудничества («побеждает более сильный»). Подавляющее большинство опрошенных отбрасывают такие ценности-средства, как «нетерпимость к недостаткам в себе и других», «высокие запросы (домогательство)», «рационализм», «чуткость» [23; 28].

Как свидетельствуют эмпирические данные, возросла ответственность студентов перед собой, перед коллективом, перед семьей, что характеризует субъектность личности, ее гражданскую активность. Это можно отнести к позитивным сдвигам в ценностных ориентациях современной молодежи, поскольку по результатам опроса в начале 1990-х эта ценность занимала 5-ю и 7-ю позиции [25; 26].

Во второй половине 1990-х годов социальная ориентация молодежи практически вытесняла профессиональную (ориентация на получение высшего образования вообще, неважно по какой специальности). Нужно учитывать, что для представителей украинской молодежи привлекательность высшего образования как социальной ценности всегда имела различные акценты в зависимости от разных социально-политических и экономических условий, в которых находилось государство. Так, в 1980-е годы, когда жизнь в нашей стране была относительно стабильна, а образование и наука имели высокий социальный престиж, получение высшего образования являлось условием социальной мобильности молодежи, стремящейся к получению интересной работы [2; 3; 4; 12; 22].

Каждый третий из группы представителей молодого поколения, ориентированных на получение высшего образования, руководствовался сугубо инструментальными мотивами (например, получение диплома, отсрочка от армии и т. д.). Этот вывод был подтвержден и результатами социологических исследований мотивации получения высшего образования. Было установлено, что практически четверть опрошенной молодежи (19,7%) училось, чтобы приобрести профессию. Полученные ответы на один из ключевых вопросов анкеты, который звучал: «Что побуждает Вас учиться?», могут быть представлены в виде следующего рейтинга популярности: стремление закончить учебное заведение (28,6%); желание освоить профессию (24,4%); интерес к учебе (17,8%); влияние родителей и родственников (9,1%); интерес к научным проблемам в области выбранной профессии (7,8%); желание проверить свои силы и возможности (7,4%); пример друзей (5,7%); высокий престиж и традиции учебного заведения (5,4%); высокий престиж выбранной профессии в обществе (4,3%) [18; 20; 26].

Рейтинг выбранных респондентами утверждений, полученных при ответе на вопрос: «Что сегодня наиболее важно для достижения успеха в жизни?» выглядит следующим образом: целеустремленность; хорошее образование; богатые родители, связи; способности; везение; интересная работа [26]. Следовательно, опрошенная молодежь конца XX века считала наличие хорошего образования одним из основных компонентов успеха в жизни.

Как показывали исследования 1995 года, *образ специалиста* у групп руководителей крупных предприятий и у студентов существенно расходился. Руководители отмечали, что хотели бы получить вузовского специалиста, хорошо владеющего иностранным языком и компьютером, умеющего улаживать конфликты с подчиненными, знающего организацию производства на лучших иностранных фирмах, способного находить выгодных партнеров. А сами студенты считали, что выпускник вуза должен: хорошо знать иностранные языки (53%), свободно пользоваться компьютером (49%), проявлять деловитость (30%), уметь четко выполнять указания руководства (20%), самостоятельно находить выгодные заказы (18%), иметь глубокие профессиональные знания (65%) [24, с. 100]. То есть, если свободное владение иностранными языками принималось многими, то значение качеств, порожденных рынком (умение самостоятельно находить приносящие прибыль заказы и четко выполнять указания начальства) явно недооценивается.

Студенты пытались приобрести необходимый опыт жизни в условиях рынка, они пытались совмещать работу с учебой. Стереотип о безусловной ценности высшего образования к концу XX века был не поколеблен, хотя все четче приходило осознание, что вузовское образование слабо готовит к сложностям экономической жизни.

Рост престижности высшего образования (падение его произошло в начале 90-х годов, подъем – с 1995 г.) привел к его «омассовлению», более 70% родителей считают необходимым дать свои детям высшее образование, а более 60% были уверены в том, что уровень образования определяет начальную ступень карьеры. В то же время «массовизация» образования привела к нарастанию на рынке труда доли невостребованных выпускников: предложение не находило спроса. В стремлении получить прибыль вузы увеличивали набор на престижные специальности и выбрасывали на рынок некачественный продукт [21, с. 42].

Практически стала исчезать терминальная функция образования, связанная с получением знаний. Молодежь стала более прагматичной в своем стремлении использовать профессиональное образование как способ достижения жизненных целей. Возросла мотивация образования, связанная с его инструментальными

функциями: работа, успех, карьера. Увеличилось количество тех, кто старается избежать службы в армии (38,8% молодежи). Выросла с 2% до 10% доля молодежи, для которой период студенчества являлся беззаботным времяпрепровождением [21, с. 42].

Стремление молодежи конца 1990-х быть успешными в жизни, построение различных жизненных стратегий достижения успеха свидетельствуют о повышении инвестиционной функции образования. В отличие от предыдущих поколений, студенты не просто социализировались под давлением общественных трансформаций, а стремились изменить мир под себя, несмотря на внутреннюю стратификацию – разный уровень жизни и столкновение ценностных позиций [21, с. 43].

Доля тех, кто планировал свою жизнь связать с избранной профессией, в конце XX века довольно высока – примерно три из четырех человек. Но за последние годы прошлого века их доля увеличилась. Больше половины опрошенных в вопросах трудоустройства все же надеются на себя, а не на государство [14, с. 111].

Студенты все больше стали осознавать, что основными слагаемыми успеха являются уверенность в себе, хорошее образование, связи и профессионализм. Именно они обеспечивают конкурентоспособность и материальный достаток. Немаловажную роль при этом играют деньги, стартовый капитал и такие личные качества, как хитрость и расчетливость. Прагматизм молодежи объясняется влиянием жесткой и все более глобализирующейся среды, а также открытостью сознания молодежи. Ориентацию на иммиграционные модели к концу 1990-х годов демонстрировали около 40% студентов. Причем чем провинциальнее учебное заведение, выше безработица и конкуренция на рынке труда, тем активнее стремление молодежи уехать из своего региона [21, с. 45].

Характерной чертой студенчества рубежа веков является стремление к свободе и независимости. Интернальность, или готовность самому делать свою судьбу, не надеясь на государство, – новая черта, присущая каждому второму представителю поколения реформ [21, с. 46].

О включенности в рыночную экономику свидетельствовало позитивное отношение молодежи к бизнесу. Студенты уже не просто

воспринимали ценность рыночной экономики, а начали строить поведенческие модели согласно этому миру: бизнес для них – один из путей к благополучию и успеху. Три четверти молодых хотели организовать свое дело. Каждый второй уважал тех, кто «сколотил состояние». Около трети считали, что «нет честных и нечестных способов делать деньги». Каждый пятый хотел бы получить деньги «на халяву» и сразу; 42%, в случае выигрыша миллиона, хотели бы вложить его в собственный бизнес. Только 15% считали бизнес обманом, жестокостью и эксплуатацией [21, с. 46].

Бизнес в конце 1990-х годов молодежь воспринимала как работу на себя и свою семью, как упорство и настойчивость в достижении цели (70%). При этом каждый третий считал, что богатство – это свобода тратить деньги, и ради этой цели они готовы были пойти на многое.

*Таблица 2*

**Готовы для достижения своих целей (%) [21, с. 46]**

Позиции	студенты
Терпеть бытовые неудобства	52,4
Оторваться от родителей	47,5
Работать без выходных	46,0
Участвовать в конкурентной борьбе	41,3
Работать за небольшие деньги	26,0
Вступить в брак по расчету	19,0
Работать без трудовой книжки и социального пакета	16,5
Пожертвовать принципами	14,5
Нарушить закон	11,5
Терпеть лишения и психологический дискомфорт	11,0
Лгать	9,7

Возрастная когорта, рожденная в годы перестройки, оказалась более подверженной воздействиям Запада, впитала в себя его потребительские стандарты и как должное воспринимает криминализацию общества. Для них все в большей степени характерен тип поведения, ориентируемый на развлечения,

неформальное общение и потребление поп-культуры. Воспринимая рыночную экономику прежде всего как «криминал», они принимают ее как данность, подстраивая под социальную практику экономические модели поведения [21, с. 46].

Под влиянием глобализации в 1990-е годы молодежь стремительно меняла свои смысложизненные принципы советского поколения на потребительские ориентиры. В целом, к концу XX века они представляли собой коммуникабельных, целеустремленных, деловых людей, творческих и конкурентоспособных индивидуалистов. Они оценивали свое поколение как интеллектуалов. В то же время стала подниматься значимость такой характеристики как интеллигентность (к концу столетия составила около 30%, а в начале 90-х не поднималась выше 8%). Появилось стремление к участию в «тусовках», усилилась тяга к экстриму (30,8% отметили данную черту как присущую их сверстникам). В целом же, это «поколение реформ». Они независимые и целеустремленные индивидуалисты, приверженцы коммуникативной свободы, своеобразные «романтики» потребления. Это раскрепощенные, самоуверенные и амбициозные молодые люди [21, с. 47].

По сравнению с началом 1990-х годов снизилось количество студентов, употреблявших алкоголь, и составило 86%. Половина из употреблявших делали это не реже двух-трех раз в неделю, а 2% – ежедневно. Основной причиной употребления алкоголя студенты считали стремление «улучшить настроение» (50%) и «поддержать компанию» (46%). Курящие студенты составляли 56,5%. Около 5% признались, что употребляют наркотики. Причем, 38% составили те, кто просто пробовал наркотики. Признаваясь в употреблении наркотиков, студенты имели в виду их слабые формы (например, марихуану). Среди причин, заставляющих пробовать наркотики, обычно называли «желание новых ощущений» (эту причину назвали более половины респондентов), на втором месте – «интерес», на третьем – «воздействие и влияние друзей» [14, с. 110–111].

Наиболее распространенными формами проведения свободного времени в последнее десятилетие XX века были «традиционные» – телевидение, музыка, общение с родственниками и друзьями. Но к концу 1990-х годов на второе место вышли такие «продвинутые»



формы, как посещение баров, дискотек, занятия спортом, компьютером. Причем в последнее десятилетие на 4% уменьшилось число студентов, занимающихся спортом, и на столько же увеличилось число тех, кто предпочитает свое свободное время отдавать учебе и зарабатыванию денег [14, с. 111].

Под влиянием глобальных трансформаций существенно изменилась политическая активность и гражданская идентификация студентов. В 90-е годы наиболее активно стали участвовать в голосованиях, примерно треть проявляли устойчивый интерес к внутренней и внешней политике. Среди причин политической индифферентности студенты чаще всего называли следующие: для половины политика «скучна и неинтересна», каждому десятому «просто не хватает времени», а остальные «плохо разбираются в политических вопросах». Но членами партий оказались только 2% опрошенных.

К концу XX века наиболее очевидным изменением стал переход от единого целостного мировоззренческого идеала к плюрализму идеологических ценностей. Модель будущего у молодежи ограничена рамками приватной жизни. Они проявляют недостаточную политическую активность, что затрудняет установление демократических норм. Уменьшается доля молодых людей, способных взять на себя ответственность за решения и политические риски и готовых активно участвовать в определении перспектив развития – и своего собственного, и социального окружения.

Большинство студентов 1990-х признавали, что в деятельности вузовских комсомольских организаций в предыдущий период были не только негативные моменты (заидеологизированность, заорганизованность, формализм), но и позитивные (организация учебы, труда и досуга студентов, формирование качеств лидера и руководителя). В то же время под усилившимся влиянием западного прагматизма и индивидуализма сами студенты не стремились проявлять свою социально-политическую активность, поэтому в 90-е годы возник серьезный институциональный кризис в молодежном движении. Все более значимыми стали не столько общественные, сколько личные ориентиры.

За 1990-е годы сознание студентов быстро приспособилось к новым реалиям, они стали выбирать платные формы образования.

Причем, если в первой половине 90-х причиной выбора платной формы называли легкость поступления на контрактную форму обучения по платной форме, то уже во второй половине 1990-х наметилась устойчивая тенденция: уменьшилось число тех, кто считает, что качество образования выше в бесплатных вузах и что платное образование менее престижно, чем бесплатное. Это однозначно говорит о повышении престижа платного образования в общественном мнении [14, с. 113].

Анализ динамики жизненных ценностей вузовской молодежи выявил противоречивый процесс – снижение возможностей реализации материальных потребностей у одной части поколения выпускников, трудоустраивающейся в профессиональной сфере, и формирование новых, более развитых потребительских образов у другой части, ради достижения которых она намерена закрепляться (социально и профессионально) вне связи с полученной в вузе специальностью. Если раньше факт закрепления молодых специалистов на рабочих местах вне связи с полученной профессиональной подготовкой трактовался однозначно негативно, как процесс депрофессионализации, то сегодня возможность выбора путей самоопределения, гибкость жизненных планов, стремление обеспечить материальные условия для своей семьи путем трудоустройства в удобной для этого сфере создают ту новую ситуацию, которая влияет на динамику ценностей образования, профессии, труда [7, с. 61].

Студенчество конца XX века оставалось одной из самых развитых социокультурных групп, по структуре досуговых интересов приближающихся к образу жизни социально-профессиональных отрядов интеллигенции. Студенты города были более толерантны к тем формам девиантного поведения, которые распространены в студенческой среде и характеризовали в начале 90-х лица постсоветского общества вообще: пьянству, свободной сексуальной жизни, проституции, мистицизму. Максимальное неприятие вызывали у них те формы девиации, которые связаны с насилием, преследуются как уголовные преступления: воровство, «дедовщина», вымогательство, рэкет, наркомания [7, с. 68].

Постсоветское поколение гораздо самокритичнее. Известно, что когда в конце 1961 года Б. А. Грушин обратился к молодым

респондентам с вопросом «Нравится ли Вам Ваше поколение, довольны ли Вы его делами?», то из более 17 тыс. ответивших 78,1% сказали «да» и только 13,7 – «нет». Причем 20% респондентов студенческого возраста (18–22%) заявили, что у советской молодежи вообще нет широко распространенных отрицательных черт [13].

Будущая интеллектуальная элита характеризуется целеустремленностью и заинтересованностью в приобретении полезных знаний. Ее составляет большинство студентов, которых в интеллектуальном слое объединяет образованность и креативность. Это студенчество, в свою очередь, распадается на интеллектуалов и интеллигентов, которые различаются этическим самоопределением. Интеллигентность понимается сегодня как человечность в эпоху капитала и компьютера. Как показывают исследования, доля интеллектуалов в студенческой среде увеличилась (их больше половины), но интеллигенция вовсе не аннигилируется, она составляет не менее 20% будущей элиты. Этого достаточно, чтобы общество не впало в бездну деградации [30, с. 96–97].

Если для студентов-старшекурсников 70–80-х гг. среди целей работы более или менее конкурировали дополнительный заработок, отработка обязательной практики, приближение к объекту исследования (для выполнения курсовых и дипломных работ), забота о будущем месте постоянной работы, то в 90-е годы сформировалась иная структура целей.

Первое место заняла необходимость заработать себе на жизнь и получение высшего образования, на втором – забота студента о своем послеузовском трудоустройстве, осознанный вклад в свою трудовую и профессиональную карьеру. Здесь достаточно четко выделились по меньшей мере три аспекта: а) получить реальный опыт работы в определенной сфере деятельности и совершенствоваться далее в этой сфере; б) получить некий формальный опыт работы, чтобы было что написать в «резюме» и тем повысить свои шансы на получение желаемой работы в другой фирме; в) познакомиться во время учебы в вузе с несколькими видами работ, испытать себя в этих работах и выбрать ту, которая более всего подходит на роль постоянной. Далее расположились: стремление не отстать от друзей, которые в большинстве своем работают; желание чем-то занять свое

время и голову, недогруженные в процессе учебы; стремление заняться чем-то новым, отличным от постоянной и надоевшей учебы [11, с. 88].

Конечно, студентами 1990-х работа еще не осознавалась как форма трудовой, профессиональной, организованной социализации, она не выступала целью занятости. Практику на предприятиях чаще всего заменяли практикой в НИИ, где легче договориться. Трудоустройство студентов с целями выполнения дипломных и курсовых работ исчезло вообще, поскольку тематику стали выбирать так, чтобы студенту легче было ее выполнить на том месте, где он работает.

Глубокие изменения произошли в сферах занятости. Резко уменьшилась работа студентов в науке и научно-исследовательских секторах вузов. Их сейчас почти не оказалось в промышленности, но зато в десятки раз по сравнению с советскими временами выросла их занятость во всех видах торговли, в растущей сети ресторанов, в различных видах и формах маркетинговой деятельности, некоторых видах услуг (особенно в рекламных и компьютерных), финансовой сфере [11, с. 88]. Наименее важными во все времена для студентов были такие ценности профессии, как возможность иметь много свободного времени в рамках рабочего дня и не переутомляться [31, с. 378].

В 90-е годы обеспокоенность студентов практически в отношении всех социальных проблем возросла. Опасения не найти работу вышли на второе место в иерархии проблем. Сказывается кризис традиционной схемы распределения выпускников. Студенты чаще всего даже не указывали среди тревожащих факторов ситуации распределения, не надеясь на вуз.

75% студентов, согласно исследованиям 1990-х годов, утверждали, что каждый должен заботиться об уровне своей жизни и уровне жизни своей семьи сам, не надеясь на государство. Лишь немногим более 5% выразили принципиально противоположное мнение [8, с. 112–113]. Причем, 91% молодежи определили степень влияния на собственную судьбу как достаточную и сильную, подчеркивая возможность эффективно противостоять «случайному стечению обстоятельств». Это объясняется тем, что для молодого поколения типичной является критическая установка на изменение окружающего

мира, вера в собственную значимость. Поэтому на фоне этого уверенность более 4% опрошенных в том, что они совсем не влияют на собственную жизнь, выглядит достаточно тревожным знаком [8, с. 113]. Это является свидетельством того, что в студенческой среде еще жива модель патерналистского государства, хотя уже и наметилась тенденция отхода от нее.

К концу 1990-х годов наиболее значимыми считались такие качества, как энергичность, трудоспособность, решительность, предприимчивость, организаторские способности. В то же время более низкую позицию, чем в прежние десятилетия, занимали такие характеристики, как способность быть лидером, вести за собой других людей. К концу XX века на последние ранговые места опустились такие качества, как готовность жертвовать своим благополучием ради гражданского долга, непритязательность, скромность, умеренность в потребностях и запросах, а также готовность бороться с отрицательными явлениями в жизни нашего общества. С середины 1990-х годов большая часть студентов стала считать, что их будущая профессиональная деятельность не будет требовать от них ни гражданских доблестей, ни проявления пуританских качеств [31, с. 380].

Девальвация в студенческом сознании гражданских качеств специалиста, чувства долга и ответственности, сопричастности к социально-политическим процессам, происходящим в обществе, является результатом того, что формирование жизненных ориентиров будущего специалиста происходит уже в условиях постсоветской Украины. Нынешнее поколение студентов в своей значительной части восприняли многие негативные стороны жизни, порожденные примитивной интерпретацией сути рыночных отношений, непоследовательностью в проведении реформ, дегуманизацией процесса перехода к новой социально-экономической системе, недооценкой роли духовно-нравственных основ общественных преобразований общества.

Таким образом, во второй половине XX века происходила существенная переориентация ценностей студенческой молодежи, что было обусловлено как социально-экономическими и политическими изменениями глобального масштаба, так и особенностями советского периода, прежде всего – неустойчивой демографической ситуацией, массовизацией образования и его заидеологизированностью.

Социальный облик студента менялся в соответствии с развитием содержательных и организационных основ высшего образования. Начиная с 1960-х годов эффективно осуществлялась демократизация учебно-воспитательного процесса, возрастала учебно-познавательная активность студенчества, к середине 70-х масштабно развернулось стройотрядовское движение, к концу 80-х наблюдался взлет научно-исследовательской работы студентов. Однако в условиях господства авторитарной идеологии проявилась противоречивость, связанная с отчуждением образования от интересов общества, от запросов людей. Усилилось социальное неравенство в студенческой среде. Постепенно рост престижности высшего образования привел к его «омасовлению», что обусловило нарастание на рынке труда доли невостребованных выпускников.

В 1990-е годы основная часть молодежи стремительно меняла свои смысложизненные принципы советского поколения на потребительские ориентиры. Практически стала исчезать терминальная функция образования, связанная с получением знаний, но возросла мотивация образования, связанная с его инструментальными функциями: работа, успех, карьера. Интерес к высшему образованию сохранился, даже возросла его ценность в иерархии инструментальных ценностей студентов, но в то же время нарастают дисфункции, что проявляется в неудовлетворенности студентов качеством получаемой подготовки.

Сравнительный анализ данных, полученных при изучении образа жизни в начале восьмидесятых, девяностых и на рубеже двух веков, показывает: в ориентациях студенческой молодежи на ценности образования произошли значительные изменения. В начале 1990-х годов произошло снижение удовлетворенности избранной специальностью. Это обусловлено тем, что на начальном этапе перехода к рынку четко обозначилась тенденция падения интереса к высшему образованию в украинском обществе. Суждения о возможности достижения материального благополучия и достаточно высокого положения в обществе без образования разделялись значительной частью молодежи. Этому способствовали неадекватные методы перестройки экономики, примитивная пропаганда идей предпринимательства, свободного рынка и быстрого «делания денег».

Уже к концу 1990-х годов обнаружилась ущербность таких представлений.

Происшедшая в Украине в конце XX века смена экономической и политической систем, кардинальные изменения духовной жизни общества не только повлияли на трансформацию социокультурной роли высшей школы, но и оказали воздействие на систему высшего образования, отразились на содержании учебного процесса и научных исследований, на организации взаимодействия научно-педагогических и студенческих коллективов, во многом изменили способы и формы жизнедеятельности студенчества. В конце XX века украинский рынок образовательных услуг стал характеризоваться двумя основными тенденциями: наличием избыточного образования и невысоким уровнем подготовки специалистов. Происходит деформация отдельных сторон образовательного процесса, но главное – происходит неуклонное снижение основного результата функционирования высшей школы – образованности студентов, уровня их профессиональной компетенции. Именно эти тенденции определяют жизненные стратегии и модели поведения современного студенчества.

### Список литературы

1. Артемьев Е. Ф. Студенческие отряды и коммунистическое воспитание молодежи: История, опыт патриотического движения студенческой молодежи (1959–1975 гг.) : учеб. пособие / Е. Ф. Артемьев ; под ред. Я. П. Тарасенко. – М. : ВКШ, 1978. – 106 с.

2. Астахова Е. В. Трансформация современных функций высшего образования в современных условиях / Е. В. Астахова. – Х., 1999. – 76 с.

3. Астахова Е. В. Глобализация. Образование. Вызовы времени. Поиски оптимального сочетания / Е. В. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Т. XII. – Х. : Вид-во НУА, 2006. – С. 27–39.

4. Астахова В. И. Глобальные проблемы образования и особенности их проявления в Украине / В. И. Астахова, Г. П. Климова. – Х. : ХГУ «НУА», 1995.

5. Битюцкая Е. Трудные ситуации в жизни студентов / Е. Битюцкая // Вестн. высш. шк. – 2006. – № 10. – С. 20–22.
6. Бойко Л. И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л. И. Бойко // Социол. исслед. – 2002. – № 7. – С. 78–83.
7. Вишневский Ю. Р. Социальный облик студенчества 90-х годов / Ю. Р. Вишневский, Л. Я. Рубина // Социол. исслед. – 1997. – № 10. – С. 56–69.
8. Вишневский Ю. Р. Студент 90-х – социокультурная динамика / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шапко // Социол. исслед. – 2000. – С. 56–63.
9. Галлямова А. Г. Из истории студенчества в период «оттепели» / А. Г. Галлямова // Высш. образование в России. – 2009. – № 4. – С. 126–131.
10. Герасіна Л. М. Вища школа: реформування в демократичному суспільстві / Л. М. Герасіна, А. Д. Ятченко. – Х. : Акта, 1998. – 276 с.
11. Герчиков В. И. Феномен работающего студента вуза / В. И. Герчиков // Социол. исслед. – 1999. – № 8. – С. 87–94.
12. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наук. думка, 1988. – 144 с.
13. Грушин Б. А. Четыре жизни России в зеркале опросов общественного мнения. Эпоха Хрущева / Б. А. Грушин. – М., 2001. – С. 159–222.
14. Ивахненко Г. Современное студенчество: социологический портрет / Г. Ивахненко, Ю. Голиусова // Высш. образование в России. – 2003. – № 5. – С. 110–114.
15. История стройотрядов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ivanenkovs.noral.ru/monorar/10.htm>
16. Коган Л. Н. Образование как общественная потребность / Л. Н. Коган // Проблемы социологического изучения потребностей в образовании. – М., 1981. – 153 с.
17. Константиновский Д. Л. Неравенство и образование. Опыт социологических исследований жизненного старта российской молодежи (1960-е годы – начало 2000-х) / Д. Л. Константиновский. – М. : ЦСП, 2008. – 552 с.



18. Константиновский Д. Л. Формирование социального поведения молодежи в сфере образования [Электронный ресурс] / Д. Л. Константиновский, Ф. А. Хохлушкина // Социология образования. – 1999. – № 7. – С. 14–15. – Режим доступа: <http://win.www.nir.ru/socio/scipubl/sj/34-konstant.htm>.

19. Куделя П. О. Вища школа регіону як об'єкт соціального управління : моногр. / П. О. Куделя. – Дніпропетровськ : Дніпрокнига, 2002. – 272 с.

20. Курс лекций по социологии образования / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Х. : Изд-во НУА, 2009.

21. Лисаускене М. Новое поколение российского студенчества / М. Лисаускене // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 41–47.

22. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, Д. В. Дмитриев. – М., 1990. – 327 с.

23. Мачуліна І. І. Вища освіта як чинник формування культури особистості / І. І. Мачуліна // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Х. : Вид. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2005. – С. 610–614.

24. Меренков А. В. Рыночные ориентиры студенчества / А. В. Меренков. – Социол. исслед. – № 12. – С. 97–100.

25. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений : моногр. / Е. Г. Михайлева. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 576 с.

26. Подольская Е. А. Ценностные ориентации и проблема активности личности / Е. А. Подольская. – Харьков : Основа, 1991. – 167 с.

27. Подольская Е. А. Постмодернистские тенденции в образовании: социологические аспекты / Е. А. Подольская // Вісн. Одеського нац. ун-ту. – Т. 13. – Вип. 5. Соціологія і політичні науки. – О. : Одеський нац. ун-т ім. І. Мечнікова, 2008. – С. 337–342.

28. Подольская Е. А. Цели высшего образования: корректировка в ответ на вызовы времени / Е. А. Подольская // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи : зб. матеріалів Міжнар. наук. конф., м. Харків, 15–16 квіт. 2010 р. / ХДАДМ. – Х. : ХДАДМ, 2010. – С. 59–61.

29. Рубина Л. Я. Советское студенчество / Л. Я. Рубина. – М. : Мысль, 1981. – 207 с.
30. Соколов А. В. Интеллектуально-нравственная дифференциация современного студенчества /А. В. Соколов // Социол. исслед. – 1995. – № 9. – С. 91–97.
31. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. – Х. : Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
32. Студент-Вікіпедія [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Студенти>
33. Тенденции и противоречия современного этапа социального развития молодежи / Ин-т социологии. – М., 1990.
34. Эфендиев А. Г. Московское студенчество в период реформирования российского общества / А. Г. Эфендиев, О. М. Дудина // Социол. исслед. – 1997. – № 9. – С. 41–56.



**РАЗДЕЛ IV**  
**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ**  
**СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ**

**4.1. Студенчество как этап развития и становления личности**

Многогранность и сложность данной проблемы связана с тем, что век глобальных социальных изменений и новых технологий внес существенные коррективы в понимание таких понятий, как личность, развитие, студенческий возраст. Если отталкиваться от дефиниции «личность», совершенно очевидно, что это сложный конструкт, который имеет различные подходы к изучению в гуманистических, философских и психологических концепциях. В Большом психологическом словаре под редакцией Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко сказано, что развитие личности осуществляется в деятельности, управляемой системой мотивов. Деятельностно-опосредствованный тип взаимоотношений, которые складываются у человека с наиболее референтной группой, является определяющим фактором развития. В общем виде развитие личности может быть представлено как процесс и результат вхождения человека в новую социокультурную среду [11].

Особо значимый период в возрастном развитии личности – ранняя юность, когда человек начинает выделять себя в качестве объекта самопознания и самовоспитания. Первоначально оценивая окружающих, личность вырабатывает самооценку, которая становится основой самовоспитания. Рост самосознания, связанный с формированием таких качеств личности, как воля и моральные чувства, способствует возникновению стойких убеждений и идеалов. Необходимость в самосознании и самовоспитании порождается, прежде всего, тем, что человек должен осознать свои возможности и потребности перед лицом грядущих изменений в его жизни, в его социальном статусе. В случае если между уровнем потребностей личности и ее возможностями наблюдается существенное расхождение, возникают острые аффективные переживания [11].

Студенчество традиционно отождествляется с понятиями «юность» и «зрелость». Как отмечают Аракелов Г. Г., Аршинова В. В. и Жданова Г. Е., период учебы в вузе у молодых людей нередко совпадает с возрастным кризисом перехода от юности к зрелости, при котором достигают пика развития эмоциональные, интеллектуальные, поведенческие процессы при одновременном максимальном раскрытии духовно-нравственных основ личности. Этот возрастной период проявляется активным построением смысловых и целеполагающих конструкций, нередко определяющих дальнейший ход жизни. В этот период отмечается переход от сформированной психологической безопасности, развивающейся на опыте коллективного преодоления трудностей, к раскрытию психологической культуры, определяющей автономный способ выработки жизненной позиции и индивидуальное принятие жизни в целом. Вместе эти два качества составляют одно целое – психосоциальную устойчивость личности, которая позволяет человеку не только накапливать большой всесторонний опыт взаимодействия со средой и выстраивать собственную жизненную позицию, но и формировать способности, позволяющие передавать профессиональный и житейский опыт другим людям и поколениям [5].

Рассматривая студенчество как отдельную возрастную категорию, логично обратиться к психологической литературе, содержащей ряд общепринятых классификаций, которые в той или иной степени описывают индивида от 17–18 до 22–24 лет. Например, возрастная периодизация, принятая Международным симпозиумом по возрастной периодизации в 1965 г., определяет это период как юношеский возраст (17 лет – 21 год для юношей, 16 лет – 20 лет для девушек) и первый период среднего (зрелого) возраста (22 года – 35 лет для мужчин, 21 год – 35 лет для женщин). Для Дж. Биррена, исследователя процессов старения человека (1964), это период ранней зрелости. Возрастная периодизация Д. Б. Бромлея (1966) относит данный возраст ко второй стадии третьего цикла – поздняя юность (15 лет – 21 год) и к первой стадии четвертого цикла – ранняя зрелость (21–25 лет). Согласно классификации развития личности по Э. Эриксону, данный возраст относится к этапу половой зрелости, подростничества и юности (от 11 до 20 лет) и к началу ранней

взрослости (от 20 до 40–45 лет). Согласно схеме периодизации индивидуального развития (В. Бунак, 1965), данный период находится на стыке первой стадии – прогрессивной (юношеский период 18–21 год для юношей, 17–20 лет для девушек) и второй стадии – стабильной (взрослый период, первый возраст 22–28 лет для мужчин, 21–26 лет для женщин). Схема периодизации развития в онтогенезе по В. И. Слободчикову предусматривает наличие ступеней развития субъектности и матрицу возрастов, состоящую из периода становления событийности (кризис и стадия принятия) и периода реализации самобытности (кризис и стадия освоения). В рамках данной схемы рассматриваемый период относится к ступени индивидуализации «На том стою и не могу иначе». С точки зрения событийности это кризис юности (17–21 год) и стадия принятия – молодость (19–28 лет) [14].

Анализируя исследования последних лет, В. В. Барабанова и М. Е. Зеленова отмечают, что юность как переходный период в развитии личности в современном обществе затягивается. Для усвоения взрослых ролей требуется все больше и больше времени. Чтобы достигнуть статуса взрослости, юноши и девушки должны справиться с рядом задач, возникающих на данном этапе их жизненного пути. Эти задачи включают формирование целостной идентичности, или целостного «я», а также достижение относительной независимости. Зрелая личность, в подлинном смысле являющаяся субъектом своей жизни, по мнению авторов, должна обладать способностью к целостной, пролонгированной регуляции и организации времени жизни, которая позволяет человеку произвольно членить жизненные периоды, этапы в относительной независимости от объективного событийного ряда и придавать жизни целостность. Когда человек недостаточно осознает связь будущих событий с прошлыми и настоящими, возникает феномен «временной некомпетентности», который негативно сказывается на степени адаптированности личности к жизни в социуме [6].

Барабанова В. В. и Зеленова М. Е. проследили особенности профессиональной и личностной идентификации студентов на основе рассмотрения их представлений о своем прошлом, настоящем и будущем, а также характеристик их жизненной транспективы –

степень ее реалистичности, дифференцированности и глубины. Полученные авторами результаты говорят о том, что проблема осознания себя как личности стоит очень остро. Она прослеживается как актуальная и в настоящем, и в будущем, и в прошлом, идет активный поиск себя, близкого человека, ставятся вопросы самоосознания. В плане личностного самоопределения студенты проявили себя достаточно активно; оно у них выявляется и как проблемная, и как актуальная зона [6].

Так как испытуемые уже прошли первую ступень профессионального самоопределения, то профессия в психологическом поле занимает у них менее важное место. В описаниях себя они не упоминают о том, что являются студентами, обучающимися, получающими образование. Можно сказать, что в качестве обучающихся студенты себя не очень-то актуализируют. При этом все обследованные к III курсу вполне овладели основными способами учебной деятельности и учатся весьма успешно. Фактически представления опрошенных о будущей работе – это две крайности: от ужаса до кайфа через неопределенность. Авторы делают вывод о том, что студенты стоят на пороге иерархизации целей и ценностей [6].

У испытуемых более значимыми и проблемными являются не учебно-профессиональные, а другие психологические зоны. Для них актуальны поиск партнера, друга, личностное изменение и рост. Барабанова В. В. и Зеленова М. Е. сравнили полученные результаты с данными опроса старшеклассников и пришли к выводу о психологической близости студентов-третьекурсников с учащимися старших классов. Так же как и старшеклассники, студенты направлены на успех, карьеру, но профессиональные устремления у них не конкретизированы. Они, как и старшеклассники, чрезмерно оптимистичны в определении сроков, которые связывают с этими достижениями, и плохо согласуют ожидаемые ими достижения со своими жизненными целями [6].

Социальная зрелость выступает в разных планах, в том числе и в соотношении личностного и профессионального самоопределения с материальным обеспечением. В соответствии с полученными Барабановой В. В. и Зеленовой М. Е. данными, стремление к обеспеченной жизни просматривается очень четко. Уже в ближайшем

будущем студенты видят себя материально независимыми, хорошо обеспеченными, имеющими семью и материальные жизненные блага. В то же время авторы отмечают высокий уровень тревожности студентов по отношению к своему будущему. Это в значительной мере задается социально-экономической ситуацией в стране. В целом в психологическом плане самоопределение студентов проходит довольно успешно. При этом авторы выделяют некоторые проблемы. К ним относятся сложности профессионального самоопределения и нереалистичность профессиональных установок, а также неопределенность и малая дифференцированность будущего, несогласованность разных жизненных целей и отсутствие четкой программы достижения желаемого будущего. Все это свидетельствует о недостаточной готовности студентов к реальным трудностям и решению проблем самостоятельной жизни, что, по мнению авторов, может стать причиной возникновения психологического кризиса после окончания вуза [6].

Однако сейчас студенчество как возрастная категория имеет более широкий диапазон. Новые технологии, быстро нарастающий поток информации и возможность дистанционно обучаться подключили к категории студентов уже состоявшихся профессионалов, осознавших необходимость постоянного повышения своей квалификации, и даже тех, кому за 50.

В исследовании изменений в области культуры США в последние десятилетия Бернис и Дэйл Ньюгартен (Bernice, Dail Neugarten, 1987) говорят о том, что произошло «размывание традиционных жизненных периодов», которое привело к большей гибкости возрастных часов в наше время в сравнении с прошлым. «Нетрадиционные» студенты возвращаются к обучению в возрасте 35–45 лет или позже [29].

По мнению американских исследователей, современные студенты колледжей гораздо сильнее отличаются друг от друга, чем раньше. В одной аудитории можно обнаружить представителей выборки, значительно варьирующих по возрасту, этнической принадлежности, личному опыту и мировоззрению. Кроме того, студенты сильно различаются по своей академической успеваемости, в частности по степени знакомства с социальными науками, и по



своим карьерным устремлениям. Каждый из этих факторов создает «фильтры», через которые каждый индивид воспринимает человеческое развитие и жизнь в целом [29].

К сожалению, в научной литературе практически отсутствуют исследования отличий результативности обучения или личностных особенностей студентов в зависимости от широкого возрастного диапазона. Как правило, разновозрастная выборка возникает в контексте применения дистанционных технологий в сфере образования. Так, Касаткина О. В. исследует студентов в возрасте от 18 до 50 лет, обучающихся по программе подготовки бакалавров психологии на факультете дистанционного обучения МГППУ. Автором представлены результаты качественного анализа организационных и психологических особенностей самостоятельной работы, мотивации и когнитивных стилей студентов, описаны различия студентов в успеваемости, стратегии преодоления трудностей в зависимости от когнитивного стиля, мотивации, но нет четкой дифференциации этих параметров в зависимости от возраста [26].

С другой стороны, существует особая часть студентов, которые поступают в вузы в 13–14 лет. Их, как правило, относят к категории «одаренные». Как работать с одаренными студентами, как наилучшим образом выстроить процесс их вхождения и адаптации в учебном заведении, как помочь реализовать свой потенциал – данная проблема все чаще звучит в научных исследованиях последних лет. Например, Рубцов В. В., Журавлев А. Л., Марголис А. А., Ушаков Д. В. рассматривают программы по работе с одаренной молодежью не только как важное средство самореализации личности, но и с экономической точки зрения. По современным данным междисциплинарного психолого-экономического моделирования можно прогнозировать, что в результате развития интеллекта и культивирования талантов в стране возможен дополнительный прирост ВВП на 7–9%. Авторами показано, что данная работа в России еще несистемна, недостаточна по своим масштабам и в основном ведется «на старых запасах»: заложенная в советское время система олимпиад, функционирование трех из четырех, созданных в 1960-е годы специализированных учебно-научных центров (Московского, Санкт-петербургского и Новосибирского; Киевский находится на террито-

рии Украины). Таким образом, рассуждают авторы, признание одаренности в виде награды, полученной на олимпиаде высокого уровня, реально меняет образовательные возможности только для учащихся 11-х классов в плане их поступления в вузы. А «нестыковка» программ обучения в специализированной физико-математической школе и последующего обучения в вузе приводит к тому, что одаренные молодые люди в начале вузовского обучения после такой школы практически не трудятся, за что в дальнейшем нередко расплачиваются. Наконец, после вуза одаренная молодежь не получает специальной институциональной поддержки в период ранней профессионализации [51].

Авторами обосновывается необходимость реформирования работы по выявлению одаренности, в том числе скрытой, и создания альтернативной образовательной реальности, т. е. выстраивания планов обучения, адекватных их возможностям и потребностям, вариативную систему образовательных маршрутов. По мнению авторов, образование одаренных – это государственная проблема, ключевой целью которой является обеспечение творческой реализации одаренности в общественно важных сферах науки, бизнеса и государственного управления, спорта, культуры. Только в тот момент, когда одаренный человек стал творческим профессионалом, приобрел возможность реализовывать свой потенциал и вносить вклад в культуру, науку, экономику страны, миссия программы по развитию одаренности может считаться в отношении него выполненной. При этом авторы настаивают на том, что даже высокоодаренный человек не представляет собой машину по переработке информации, а зависит от множества мотивационных и личностных факторов, работа с которыми является условием успеха образовательного процесса. В статье описаны основные принципы, на основании которых ученые разработали государственную программу по образованию одаренных [51].

В продолжение темы Попова Л. В. и Захарова Н. С. рассматривают проблемы одаренных учащихся, обусловленные отсутствием интеллектуального вызова при недифференцированном обучении в университетах и трудностями взаимоотношений с сокурсниками, имеющими иную систему ценностей. Авторы анализируют программы повышенной сложности (honors program)

в американских университетах, которые направлены на решение этих проблем, и выделяют составляющие программ, их эффективность, влияние на личностный и профессиональный рост одаренных. Особо Попова Л. В. и Захарова Н. С. рассматривают программу поддержки (early entrance program) одаренных студентов, рано поступающих в вуз (в 13–14 лет), приводя отсроченные результаты ее влияния. Авторами выделены главные параметры программ, которые могут быть применены в университетах для более полной самореализации одаренных [45].

Таким образом, в XXI веке студенчество как возрастная категория существенно расширило свои границы и включает в себя тех, кто желает обучаться, от 13–14 до 50 лет и свыше. Этот факт еще более усложняет изучение данной проблемы. Однако, как известно, найти оптимальное решение помогает взгляд на ситуацию в исторической ретроспективе. В этой связи очень интересным, на наш взгляд, является работа Е. П. Кринчик, где сказано, что современная история научного изучения проблем студента в учебном процессе своими корнями уходит в первые социологические и социально-психологические исследования личности студента в 60-х годах прошлого века. В качестве подтверждения автор приводит ретроспективный анализ первых исследований, опубликованных в 1972 году в сборнике докладов третьего межреспубликанского семинара, проведенного в Каунасском политехническом институте на базе лаборатории социологических исследований, и их соотнесение с более поздними исследованиями в этой области. Е. П. Кринчик сравнивает содержание тематических разделов сборника образца 1972 года «Студент в учебном процессе» и перечень тематических разделов конференции на тему «Высшее образование в XXI веке» (Современная гуманитарная академия, г. Абакан (Хакассия), май 2009 г.) и делает вывод, что эти исследования не потеряли своей актуальности и сегодня. Автор идентифицирует следующие «проблемные зоны»: I. Проблемы первокурсников: 1. Отсутствие преемственности в школьном и вузовском образовании и как следствие – необходимость процесса профессиональной и социальной адаптации первокурсников к условиям вуза. 2. Изучение и коррекция представлений об избранной профессии, специальности и условиях

будущей профессиональной деятельности как средство формирования и развития мотивации, положительного отношения к выбранной профессии и психологической готовности к будущей профессиональной деятельности. II. Модель обучения: 1. Цели и функции высшего образования, соотношение традиционной и инновационной моделей обучения, соотношение науки, образования и производства в обучении. 2. Модель специалиста. Соответствие требованиям времени и уровню социально-экономического развития общества. 3. Учебный процесс в вузе. III. Структура умственной деятельности студента в вузовском обучении и пути ее формирования. IV. Экология учебы и жизни студента (режим учебы, отдыха, сна и питания; проблемы перегрузки студентов; валеологические проблемы вузовского обучения). V. Субъективные факторы как детерминанты качества профессиональной подготовки студентов в вузе (профессиональная направленность, учебная, познавательная и профессиональная мотивация и пути их формирования; психологическая готовность к обучению в вузе; степень сформированности навыков саморефлексии и самоорганизации). VI. Профессиональное воспитание студентов: формирование позитивного отношения к выбранной профессии, основ профессиональной этики, позиции и установок. VII. Вуз глазами студентов: оценка студентами вуза, преподавателей, учебного процесса в деталях и в целом, итогов практической и профессиональной подготовки. VIII. Выпускник вуза. Мониторинг профессиональной судьбы как средства обратной связи. Проблемы профессиональной адаптации выпускников [31].

Нами были проанализированы ведущие российские и украинские научные психологические издания за последние 5–7 лет на предмет сравнения, какие из перечисленных в Каунасском сборнике проблем являются наиболее изучаемыми, а стало быть и востребованными практикой, в начале XXI века. Оказалось, что по частоте встречающихся статей первое место занимает проблематика, связанная с экологией учебы и жизни студента. Для сравнения, по данным Е. П. Кринчик в сборнике 1972 года есть доклад Гартштейн Р. С., в котором были представлены результаты исследования временного режима самостоятельной учебной работы студентов; организации свободного времени и досуга; режимов питания и сна. Были выявлены

факторы, неблагоприятно сказывающиеся на учебной деятельности и здоровье студентов: 1) неравномерность недельной нагрузки, требующей самостоятельной работы; 2) значительные индивидуальные различия в продолжительности подготовки разными студентами домашних заданий (от 2 до 5 часов); 3) игнорирование динамики работоспособности студентов в течение недели: расписание порождает неадекватную недогрузку в одни дни недели и перегрузку – в другие; 4) смещение самостоятельных учебных занятий студентов на выходные дни (от 5 до 10 часов); 5) резкое скачкообразное увеличение учебной нагрузки (в том числе и по вине студентов) от начала к концу семестра. По сути, речь шла о том, как практикуемая в вузовском образовании модель обучения способствует подрыву здоровья студентов [31]

Сравним эти данные с современными исследованиями в области экологии учебы и жизни студентов. Так, в исследовании Дьячковой Е. С. и Хватовой М. В. показано, что психология среды – это одно из проблемных направлений экпсихологии, которое занимается изучением взаимосвязей между психикой, поведением человека и различными переменными среды (пространственной, семейной, информационной, образовательной). В современной мире, пишут авторы, каждый из указанных видов среды имеет свои особенности, главной из которых на сегодняшний день является нестабильность. Образовательная среда вуза – это не только учебный процесс, но и условие личностного роста и самореализации, формирования социально-психологической грамотности. Человек, получивший полноценное высшее образование, становится более устойчивым к отрицательным социальным воздействиям [56].

Дьячкова Е. С. и Хватова М. В. представили на обсуждение результаты исследования динамики психологических особенностей студентов разных специальностей в процессе обучения. В качестве модели различных средовых условий обучения, отличающихся по уровню информационной нагрузки и двигательной активности, ими были выбраны две специальности – физика и физическая культура. Для студентов Института медицинской физики и инженерии (ИМФИ) характерны такие факторы дезадаптации, как проблемы межличностных отношений, неоправданно высокая мотивация

достижения, коммуникативный контроль, соперничество как стиль поведения, наличие в структуре личности реактивной тревожности и невротических состояний. Авторы объясняют это информационными и интеллектуальными перегрузками, отсутствием необходимых физических нагрузок, знаний по самокоррекции и саморазвитию индивидуальных резервных возможностей. Стрессы, неразрешенный внутренний конфликт мотивов при недостаточно высокой эффективности механизмов психологической защиты, слабая профилактика нервно-психических нарушений негативно сказываются на здоровье студентов ИМФИ. У студентов Института физической культуры (ИФК) авторы констатировали более благоприятную картину психологических особенностей личности и объяснили это тем, что физическая культура и спорт, воспроизводя определенные базовые механизмы формирования личности, включают индивида в социальные общности и формируют социальные отношения. Физические упражнения способствуют совершенствованию таких механизмов психической саморегуляции, которые повышают уровень психической самозащиты личности.

В целом было показано, что особенности образовательной среды определяют образ жизни студентов, существенно влияют на формирование индивидуально-психологических особенностей личности, на поведение и, как следствие, на состояние психического здоровья [56].

За последние несколько лет возросло количество исследований, посвященных различным видам стресса, которым подвергаются современные студенты. Например, Аракелов Г. Г., Аршинова В. В. и Жданова Г. Е. акцентируют внимание на том, что стрессовые факторы резко ухудшают экопсихологическую обстановку молодежной среды, нарушают психологическую безопасность, что, в свою очередь, приводит к «пограничным состояниям» и росту психических и психосоматических заболеваний среди студентов. Отрицательно, по мнению авторов, на качество подготовки специалиста сказывается и тот факт, что студенты заняты не только учебной деятельностью, но и зарабатыванием в непрофильных сферах деятельности средств на жизнь и на учебу. В своем исследовании авторы сравнивают влияние учебных и внеучебных стрессоров на жизнедеятельность студентов.

Выборку составили 158 студентов II курса вузов Московского региона в возрасте 19–20 лет. Стрессоры классифицированы по сферам влияния, устойчивости, распространенности, субъективной напряженности, знаку эмоций и направленности действия (конструктивное или деструктивное). Результаты показывают, что внеучебные стрессоры оказывают максимальное влияние на несформированные у молодых людей, по сравнению с учебными стрессорами, уровни психосоциальной устойчивости [5].

Продолжает тему работа О. Б. Поляковой, в которой были выявлены особенности стрессоустойчивости будущих и практикующих психологов и педагогов. Это прежде всего эйфорический тип эмоциональной реакции; пониженный уровень социальной фрустрированности; доминирование избегания как психологической стратегии защиты субъектной реальности; средний (нормальный) уровень дезадаптации, стресса, невроза; повышенный уровень оптимизма, «неалекситимический» тип личности. О. Б. Полякова подчеркивает необходимость учитывать при осуществлении профпросвещения и психопрофилактики следующие результаты: высокую степень подверженности стрессу при отсутствии рефлексии относительно обнаружения у себя его признаков; наличие соматовегетативных нарушений, нарушений цикла «сон – бодрствование», нарушений социального взаимодействия, снижения мотивации к деятельности и общей активности, нарушений отдельных психических процессов, эмоциональных сдвигов [44].

Созвучны работам российских коллег исследования украинских психологов. Так, Бердник Г. Б. изучает психологические детерминанты профессионального стресса у будущих практических психологов IV–V курсов. Оказалось, что у студентов V курса прослеживается тенденция снижения уровня уверенности в себе, социальной поддержки и умения конструктивно организовывать и использовать собственное время. У студентов V курса доминирует средний уровень адаптации к стрессу (57%), а у студентов IV курса – низкий уровень (46%). Соответственно у студентов слабо сформированы адаптационные конструкты личности, и это связано как с жизненным опытом, так и с возможностью полноценно использовать внутренние ресурсы. Согласно данным Бердник Г. Б.,

уровень тревожности, фрустрации, агрессивности и ригидности у большинства студентов находится на среднем уровне. Те же студенты, у которых прослеживаются высокие уровни фрустрации, агрессивности и ригидности, обладают низкой самооценкой, избеганием трудностей и неудач, им присущи трудности в общении с людьми, негибкость поведения, что является преградой в процессе адаптации к современным условиям жизни. Бердник Г. Б. удалось получить следующие интересные данные:

- для 29% студентов V курса и 57% студентов IV курса стресс не является проблемой и позволяет сохранять занятость и удовлетворенность;

- 60% студентов V курса и 39% IV курса испытывают умеренный стресс, при этом уже возникает необходимость проанализировать ситуацию и посмотреть, как можно разумно снизить стресс;

- для 11% студентов на V курсе и 4% на IV стресс представляет серьезную проблему, очевидна необходимость корректирующих действий и анализа профессиональной жизни [7].

В результате исследования стратегий поведения в стрессовых ситуациях оказалось, что доминирующим стилем для студентов V курса является ориентация на решение задач (66,25%), т. е. активный поиск информации и возможностей деятельности в стрессовой ситуации, причем иногда такой поиск может быть связан с эмоциональной напряженностью и психологическим дискомфортом, но является эффективным с позиции развития адаптационных и стрессоустойчивых ресурсов личности. Второй по значимости для студентов V курса является ориентация на эмоции (55%) – эмоциональное восприятие стрессогенной ситуации, которое приводит к возникновению нервно-психического напряжения. Третьей является стратегия, ориентированная на избегание (52%) – то есть стремление отстраниться от стрессогенной ситуации с целью сохранения психического комфорта, что, однако, не решает конкретной проблемы. У студентов IV курса, наоборот, преобладает стратегия ориентации на эмоциональное восприятие стрессогенной ситуации (73%) и стратегия ухода от проблем (64%). В целом Бердник Г. Б. делает вывод о том, что средние показатели по всем параметрам (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность,



профессиональный и социальный стресс) связаны с хронологическими особенностями восприятия личностью жизненных событий, то есть студенты живут одним днем, соответственно проблемы самореализации, трудоустройства для современного студента не являются первостепенной жизненной проблемой. В большинстве случаев стресс для них связан не с будущей профессиональной самореализацией, а с учебной деятельностью («здесь и теперь»), и во вторую очередь со стремлением решить проблемы по мере их поступления, не планируя дальнейшую жизнь в сфере непосредственной практической самореализации [7]

В работе Кузнецова М. А. и Егоровой А. В. представлена специфическая картина эмоциональных переживаний перед экзаменом у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудач. Во-первых, эмоциональные переживания, актуализирующиеся у студентов в условиях экзаменационного стресса, по своему составу и структуре отражают специфику сложившихся у них стремлений к достижениям/избеганию неудач. Студенты с выраженной мотивацией к достижениям склонны воспринимать ситуацию экзамена преимущественно как вызов, а студенты с доминированием стремления к избеганию неудачи – скорее как угрозу. Эмоциональные переживания студентов с преобладанием мотивации достижения в условиях экзаменационного стресса организованы большей частью в однородные (позитивные или негативные) структуры. В структуру негативных эмоциональных паттернов обязательно входят стенические эмоции (гнев и др.), способствующие активному преодолению проблемы. В эмоциональных паттернах этих испытуемых отсутствуют переживания, связанные с телесными ощущениями, а также переживания, относящиеся к группе «печаль». В группах испытуемых с преобладанием мотивации избегания неудачи и со «смешанной» мотивацией эмоциональные паттерны, актуализирующиеся в условиях экзаменационного стресса, имеют в основном размытую структуру, объединяют разнородные эмоции. Как правило, присутствуют разнообразные оттенки тревожно-депрессивных астенических переживаний, при этом многие эмоции подверглись соматизации [32].

Интересен подход Дубовицкой Т. Д. и Эрбегеевой А. Р. к проблеме фрустрации и стратегиям преодоления у студентов с трудностями в учебе. Авторы задумались над тем, что неуспевающие студенты практически не являются объектом психологических исследований, в отличие от неуспевающих школьников. Действительно, студенты, не сдавшие сессию, как правило, отчисляются за неуспеваемость, попадая лишь в статистическую отчетность. Считается, что если абитуриент смог выдержать вступительные экзамены, то он способен учиться в вузе хотя бы на «удовлетворительно». Для этого ему нужно быть прежде всего дисциплинированным, добросовестным и ответственным; методическое и техническое оснащение современных вузов обеспечивает доступ к любой учебной информации. Авторы акцентируют внимание на том факте, что высокий процент отчислений из вуза приходится на первые курсы обучения. Для решения данной проблемы Дубовицкая Т. Д. и Эрбегеева А. Р. провели исследование уровня фрустрации, стратегий преодоления и их взаимосвязь с чертами личности у успешных и неуспешных в учебе студентов. На выборке, состоящей из 290 студентов первого курса, выявлено, что уровень фрустрации положительно коррелирует с тревожностью, ригидностью, агрессивностью, напряжением, консерватизмом и отрицательно коррелирует с общительностью, уровнем самооценки, эмоциональной стабильностью, самоконтролем, нормативностью поведения, радикализмом, уровнем интернальности и профессиональной направленности. Авторы установили, что чем выше был уровень фрустрации у студентов в предшествующий межсессионный период, тем ниже оказался у них средний балл успеваемости после зимней сессии. В этой связи особое внимание уделено внутренним и внешним фрустраторам – препятствиям, затрудняющим успешную учебу, а также необходимости развития качеств личности, обеспечивающих успешное преодоление возникающих трудностей. Авторы считают, что повышение успеваемости и снижение уровня фрустрации может быть обеспечено за счет развития таких качеств личности, как: гибкость, профессиональная направленность, нормативность поведения, коммуникабельность, эмоциональная стабильность, адекватность самооценки. Так как избежать

фрустрации полностью невозможно, авторы делают вывод о необходимости обучения студентов фокусировать внимание на решении проблем, искать пути преодоления или обхода препятствий, прибегать к компенсирующим действиям [18].

В рамках экологической тематики в наши дни выделилось отдельное направление исследований, связанное с инклюзивным образованием, интерес к которому нарастает год от года. В Украине данная проблема исследуется достаточно активно. Так, в работе Кольченко Е. О. и Никулиной А. Ф. описана технология инклюзии абитуриентов с инвалидностью в интегрированную образовательную среду на этапе поступления в вуз. Иванюк И. Я. исследует специфику вхождения в студенческую среду лиц с особыми потребностями (ОП), раскрывает психологические аспекты процесса их адаптации к условиям обучения в вузе, описывает основные трудности студентов с ОП в процессе интегрированного обучения. А. В. Кравцова описывает особенности организации профессиональной подготовки людей с ОП в Бельгии. Петрученко Н. М. изучает психологические особенности студентов с ОП, раскрывает основные структурные компоненты их готовности к профессиональной деятельности. Т. Е. Ежова обобщает опыт интегрированного обучения лиц с нарушениями слуха в системе профессионально-технического и высшего образования Украины, рассматривает особенности правовой основы такого обучения, обосновывает организационно-педагогические условия дальнейшего совершенствования интегративной формы профессиональной подготовки инвалидов по слуху. О. И. Купреева исследует влияние функциональных ограничений, соматических заболеваний на личностное развитие, раскрывает особенности формирования самооотношения, межличностных отношений студентов с функциональными ограничениями. Т. Л. Панченко рассматривает теоретические подходы к пониманию когнитивного и операционно-процессуального компонентов психологической готовности студентов с особыми потребностями к самостоятельной работе, а также приводит эмпирические данные о такой готовности. Н. И. Гитун и Н. А. Беликова проводят анализ социально-педагогических условий реабилитации студентов с особыми потребностями [3].

В России была проведена Международная научно-практическая конференция «Инклюзивное образование: методология, практика, технология» (Москва, июнь 2011 г.). Судя по материалам конференции, вопрос об инклюзивном образовании является открытым, мало исследованным, достаточно актуальным. Так, Леонтьев Д. А., Александрова Л. А., Лебедева А. А. пишут о том, что инклюзивное образование является вызовом всей традиционной системе здравоохранения и образования, так как требует пересмотра многих критериев и ставит множество новых вопросов, на которые нет готовых ответов. Это вызов не только тем учащимся с ограниченными возможностями здоровья, которые отваживаются реализовать равные возможности, хотя именно они сегодня платят порой повышенную психофизиологическую и психологическую цену за инклюзию «на равных», особенно в условиях среднего специального и высшего профессионального образования. Для условно здоровых участников инклюзии это вызов толерантности, человеческим качествам, мировоззрению. И те, и другие, не имея за плечами опыта инклюзии, оказавшись в инклюзивной образовательной среде, вынуждены справляться с перечисленными вызовами во многом своими силами. Авторы провели сравнительный анализ ресурсов и механизмов психологической устойчивости личности лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), которые наглядно демонстрируют общее и особенное в структуре психологической устойчивости студентов с ОВЗ и их здоровых сокурсников, детерминированное спецификой условий их развития [35].

Продолжая тему инклюзивного образования, Черемошкина Л. В. рассматривает возможности психолого-педагогического сопровождения студентов с ОВЗ. В качестве примера автор описывает опыт факультета информационных технологий МГППУ, где начиная с 2007 года проводится изучение условий совместного обучения здоровых студентов и студентов с ограниченными возможностями здоровья. В результате исследования было выявлено 6 типов проблем такого рода обучения: организация учебного и жизненного пространства; организация учебного процесса; педагогические проблемы; социально-психологические проблемы; проблемы профессионального становления и трудоустройства; психологические проблемы. Автор

перечисляет основные причины обращения студентов с ОВЗ за помощью, среди которых: проблемы с неуспеваемостью, самоидентификацией, самооценкой, бурно развивающейся мотивационной сферой. Также автор описывает основные принципы и этапы организации организации психологической помощи таким студентам [60].

Работа Гладилиной Л. С. об особенностях развития толерантности здоровых студентов к лицам с ограниченными возможностями здоровья является продолжением исследований в данном направлении. Автор пишет, что в последние годы наметилась положительная динамика в интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья. Изменение отношения к людям с особыми нуждами связано как со степенью информированности общества об их проблемах, так и с развитием новейших технологий во всех сферах производства и социальных отношений, позволяющих наиболее полно раскрывать интеллектуальный, физический и личностный потенциал лиц с ограниченными возможностями здоровья. Это привело к изменениям отношения общества и государства к данной категории лиц. Все более широко они представлены в сфере трудовых и социальных отношений, что происходит благодаря более дифференцированному подходу к профориентации людей с различными патологиями развития и возможности их более полной трудовой адаптации с помощью технических средств реабилитации. По результатам проведенного исследования автор делает вывод о том, что совместное обучение здоровых студентов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных учреждениях, реализующих программы инклюзивного образования, положительно сказывается на повышении уровня толерантности здоровых студентов к лицам с ОВЗ [16].

К сожалению, к теме экологии учебы и жизни студента присоединилось новое направление, которое практически не было представлено в научных исследованиях прошлого века – это аддиктивное поведение студентов. Одна из острейших социальных проблем современной молодёжи – стремление избежать сложностей реальной жизни посредством приёма алкоголя, различных видов токсических и наркотических веществ – обсуждалась на Всероссийской научно-практической конференции «Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация» в апреле 2011 г. В материалах

конференции есть данные, полученные Зубаревой Л. В. Автором было проведено анкетирование студентов, по результатам которого оказалось, что 30,4% опрошенных никогда не пробовали курить; 38,4% – пробовали, но сейчас не курят; 4,8% раньше курили, но сейчас бросили; 13,6% курят постоянно. Основными причинами употребления табака студенты назвали: курение позволяет мне снять стресс, напряжение (38,6%), в моём окружении большинство курит – и я «за компанию» (26,1%), другое – «просто попробовал», «попробовал потому, что курят знакомые», «хотелось узнать, что это такое» (23,9%), привычка (22,7%), курение доставляет удовольствие (12,5%), «курю потому, что считаю это модным» (1,1%).

В ходе исследования Зубаревой Л. В. был изучен личный опыт респондентов в употреблении спиртных напитков. Так, большинство респондентов выпивает, когда есть повод (40,8%), или употребляет алкоголь «иногда, но очень редко» (35,2%) и лишь 11,2% опрошенных никогда не пробовали алкоголь.

Большая часть опрошенных (90,2%) никогда не пробовала наркотики, а 9,5% от общего количества респондентов пробовали их. Основные причины употребления наркотиков – стремление получить удовольствие, испытать приятные ощущения и расслабиться (45,5%), наркотики принимают знакомые и возникло желание попробовать (45,5%).

Результаты исследования Зубаревой Л. В. показывают, что большинство молодых людей и девушек считают, что профилактика зависимого поведения среди молодёжи необходима в современных условиях. Основное внимание нужно привлечь к пропаганде здорового образа жизни (65,1%), к организации досуга студентов (54%), к созданию специализированных центров для молодёжи (50%), к формированию соответствующей законодательной базы (43,7%) [24].

Следующая проблема, которая, по словам Е. П. Кринчик, упорно возникает у большинства студентов на каждом первом курсе из-за отсутствия преемственности форм учебной деятельности в школе и вузе – это проблема адаптации [31]. Как правило, современные исследования данной тематики тесно связаны с проблемами психофизического здоровья первокурсников. Так, Евдокимова Я. Г. в статье «Интерперсональные факторы эмоциональ-

ной дезадаптации у студентов младших курсов» пишет о том, что обучение на I курсе вуза является новой стадией жизненного цикла личности. Часто поступление в вуз влечет за собой разрушение уже сложившейся старой социальной сети. При этом новая социальная сеть формируется не сразу, что ведет к дефициту социальной поддержки (Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г., Петрова Г. А. 2003). Студенты-первокурсники вынуждены общаться с новыми людьми, устанавливать новые социальные контакты. Новый статус студента предъявляет к молодому человеку новые требования, ставит перед ним новые задачи, ему приходится справляться с интенсивными нагрузками, связанными с обучением. Все это может вызвать эмоциональную дезадаптацию, спровоцировать эмоциональные расстройства и даже стать причиной суицида. Многие психические заболевания манифестируют именно в этот период, так как такие перемены в жизни являются стрессогенными и требуют больших психических затрат. Исследования интерперсональных отношений показывают, что социальное окружение может представлять собой ресурсы, благодаря которым эффекты стрессовых воздействий различным образом смягчаются и блокируются. Материалы, представленные Евдокимовой Я. Г., отражают основное содержание исследования интерперсональных факторов и эмоциональной дезадаптации студентов первых курсов в вузах с интенсивными учебными нагрузками накануне первой сессии. Автор делает общий вывод о необходимости организации психологической помощи студентам-первокурсникам, обеспечивающей им совладание со стрессом [21].

А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Я. Г. Евдокимова и М. В. Москова приводят данные комплексного исследования психологических факторов эмоциональной дезадаптации у студентов-первокурсников (всего 145 человек), проведенного на основе оригинальной многофакторной психосоциальной модели эмоциональных расстройств, которая включает макросоциальный, семейный, личностный и интерперсональный уровни. Показано, что 25% студентов-первокурсников находятся в состоянии эмоциональной дезадаптации и испытывают высокий уровень стресса. Результаты исследования доказывают тесную связь дезадаптивных личностных черт перфекционизма и

враждебности, а также низкого уровня социальной поддержки и выраженности семейных дисфункций (избыточной родительской критики, индуцирования тревоги и недоверия к людям, элиминирования эмоций и т. д.) с симптомами депрессии, тревоги, суицидальной направленностью и высоким уровнем повседневного стресса у студентов. Авторы приводят данные регрессионного анализа, доказывающие, что семейные дисфункции являются предикторами дисфункциональных личностных черт (перфекционизма и враждебности), которые, в свою очередь, приводят к снижению уровня социальной поддержки. В заключение авторы делают вывод о необходимости организации служб психологической помощи студентам, находящимся в состоянии эмоциональной дезадаптации [59].

Интересен тот факт, что если в докладах вышеупомянутого Каунасского сборника проведен детальный сравнительный анализ режима, форм и методов школьного и вузовского обучения и обозначены основные трудности перехода от школы к вузу, то за последние годы появилось много интересных работ, связывающих процесс адаптации с социально-психологическими закономерностями группообразования. Например, экспериментальное исследование Расходчиковой М. Н. осуществлено применительно к такому контингенту, как старшеклассники и студенты (учащиеся десятых классов общеобразовательной школы и студенты-первокурсники вузов). Ключевой идеей исследования являлось предположение, что процесс вхождения развивающейся личности в референтную для нее учебную группу, будучи связанным с закономерной и при этом последовательной сменой личностных задач на этапах адаптации, индивидуализации и интеграции, напрямую связан с достаточно отчетливой статусной динамикой позиции данной личности в интрагрупповой структуре. Результаты проведенного исследования продемонстрировали, что существует реальная взаимосвязь между статусной позицией развивающейся личности в референтной для нее группе и той стадией вхождения в это сообщество, на которой она находится. Также результаты Расходчиковой М. Н. показали, что даже субъективное представление юношей и девушек, на какой стадии вхождения в класс или учебную студенческую группу они находятся, значимо коррелирует с тем, какой интегральный интрагрупповой



статус они имеют в рамках референтного для них сообщества. Находящиеся на стадии адаптации к реально функционирующей учебной группе студенты, как правило, оказываются среднестатусными; находящиеся на стадии индивидуализации студенты имеют либо низкий, либо высокий статус; интегрированные в группе студенты могут занимать любую – высокостатусную, среднестатусную или низкостатусную – позицию [47].

Продолжением сравнительных исследований особенностей психосоциального развития учащихся старших классов и студентов-первокурсников высших учебных заведений является работа В. А. Ильина, в которой он пытается ответить на два взаимосвязанных вопроса. Во-первых, насколько успешно современная российская средняя школа выполняет развивающую функцию и, во-вторых, в какой степени именно в личностном плане старшеклассники оказываются готовы к поступлению в вуз и обучению в нем. Речь идет о психологической готовности к обучению в высшей школе, так как, по мнению В. А. Ильина, выбор вуза, поступление и успешное обучение в нем требуют от молодого человека отчетливо выраженной субъектной позиции, занять и реализовать которую можно только действительно будучи к этому готовым, обладая определенными личностными качествами, опытом и навыками. Автор считает, что достаточно обоснованно ответить на поставленные выше вопросы позволяют результаты многопланового исследования, посвященного операционализации и верификации психосоциальной концепции развития. В рамках этого исследования изучались особенности психосоциального развития учащихся старших классов московских школ и студентов московских вузов. Результаты исследования показали наличие серьезных деформаций психосоциального развития у значительной части испытуемых, некоторые из которых успешно корректируются на этапе целенаправленной подготовки к поступлению в вуз [25].

Подтверждением тому являются данные Бозаджиева В. Л., который пишет, что при университете РАО (Москва) учащимся 10–11-х классов предоставлена возможность параллельно с занятиями в школе обучаться на «Высших подготовительных курсах» университета. Бозаджиев В. Л. провел опрос бывших «студентов-

школьников», получивших уже диплом университета Российской академии образования, который показал:

- 72% выпускников считают, что именно благодаря обучению в университете в школьные годы им было достаточно легко, адаптироваться к условиям обучения в вузе;

- 83% утверждают, что одновременное обучение и в вузе, и в школе оказало решающее влияние на успешность обучения в школе и на получение аттестата с более высокими показателями, чем ожидалось.

- 92% считают, что такая система подготовки позволила укрепиться в выборе профессии.

- 92% убеждены, что в школьные годы они осознали ценность образования и ценность избранной профессии значительно раньше своих сверстников. Это, в свою очередь, оказало влияние на процесс адаптации к вузу и на успешность обучения в нем [41].

Достаточно интересным, на наш взгляд, является исследование перфекционизма и его роли в процессе студенческой дезадаптации, проведенное Гараян Н. Г., Андрусенко Д. А. и Хломовым И. Д. Авторы анализируют последние исследования перфекционизма как склонности следовать завышенным стандартам деятельности и выдвигать к собственной личности чрезмерно высокие требования [15].

Российские авторы разработали модель параметров дисфункционального перфекционизма, включающую высокие стандарты и притязания, а также ряд когнитивных искажений (поляризованную оценку результата деятельности, негативное селектирование ошибок и неудач, восприятие других людей как чрезмерно требовательных). На ее основе проведено изучение начинающих студентов, в котором были установлены высокие показатели депрессии, тревоги и стресса у первокурсников с выраженным перфекционизмом (Москова М. В., 2008). Наименее изученной, по мнению авторов, остается связь перфекционизма и стресса. На сегодняшний день, отмечают авторы, известны факты, свидетельствующие, что перфекционистские установки могут увеличивать частоту стрессогенных ситуаций в повседневной жизни студентов, усиливать их предвосхищение, затруднять совладание с ними (Hewitt P., Flett G., 2002). Целью исследования, проведенного Гараян Н. Г., Андрусенко Д. А. и Хломовым И. Д.,

стало сравнение показателей эмоциональной дезадаптации и избегающего поведения у студентов с разным уровнем перфекционизма накануне первой экзаменационной сессии. Оценивались показатели перфекционизма, эмоциональной дезадаптации и избегающего поведения. В результате оказалось, что у студентов с высокими показателями перфекционизма зафиксированы достоверно более высокие показатели депрессии, суицидальных намерений, общей тревоги, повседневного стресса, экзаменационной и социальной тревожности, прокрастинации и социального избегания [15].

Продолжением исследований данной проблемы является работа Харченко С. В., в которой рассматриваются адаптивные копинг-стрессовые поведенческие стратегии студентов-первокурсников на этапе адаптации. Автором установлено, что основными социально-психологическими причинами стресса в учебной деятельности студентов-первокурсников являются переживания из-за оценки, непонятный материал, высокие, иногда непонятные требования к содержанию усвоенных знаний, неуспешность в учебе, другая, отличная от школьной система обучения, большой объем учебной нагрузки. Среди причин стресса в общественной жизни и межличностных отношениях являются конфликты с одногруппниками и преподавателями, недопонимание и агрессивность с их стороны, отсутствие привычного окружения. Что касается стресса в индивидуально-личностном плане, то здесь в качестве причин выступают отсутствие поддержки со стороны близких, недопонимание со стороны родителей, отдаленность от них. В сфере материально-финансового обеспечения жизни стресс чаще всего вызывает нехватка или отсутствие денег, неумение рационально их использовать, повышение цен. По данным автора большинство студентов-первокурсников при возникновении стрессовых ситуаций склонны применять копинг-стрессовые поведенческие стратегии, связанные с избеганием стресса, а также склонны избегать общения с окружающими в период стресса. У таких студентов-первокурсников чаще всего наблюдаются снижение трудоспособности, ухудшение показателей работы, деформации личности и так называемые «заболевания адаптации» (сердечно-сосудистые заболевания, гипертония, заболевания желудка, бессонница) [55].

В целом большинство авторов независимо друг от друга делают вывод о том, что для успешного решения проблемы адаптации первокурсников необходима специально организованная система подготовки старших школьников, позволяющая создать условия для постепенного включения молодых людей в учебный процесс высшей школы.

Также к проблемам первокурсников относится направление исследований, связанное с изучением и коррекцией представлений об избранной профессии как средством формирования мотивации и психологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

Возвращаясь к Каунасскому сборнику, следует отметить, что со студентами четырех вузов Ленинграда в период с 1967 по 1970 год проводились социологические исследования мотивов выбора профессии; устойчивости интереса к профессии и удовлетворенности ее выбором; степени адекватности представления о содержании и условиях осуществления профессиональной деятельности, а также о ролевых функциях специалиста. Исследования показали: треть студентов не имела устойчивого положительного отношения к выбранной профессии. Как отмечает Е. П. Кринчик, это исследование также продемонстрировало не раз подтверждаемый позднее феномен – отрицательную динамику удовлетворенности студентов своим выбором профессии в процессе обучения от первого к пятому курсу. Так, среди респондентов этого исследования 71,4% первокурсников повторили бы свой выбор и только 56,4% пятикурсников сделали бы то же самое. Не повторили бы категорически свой выбор на первом курсе – 8,9% студентов, на пятом – 25,6%. Это означает, делает вывод Е. П. Кринчик, что вузы в конце 60-х и в начале 70-х годов прошлого века выпускали из своих стен большое количество специалистов, заведомо либо равнодушно относящихся к своей профессии, либо готовых сменить ее [31].

В этой связи очень интересны данные о психологических особенностях профессиональной идентичности студентов, полученные 40 лет спустя. Проведенное в 2007 г исследование Родыгиной У. С. показало, что каждый курс характеризуется определенными кризисными явлениями. Сравнивая полученные результаты в первом

и во втором семестре, автор делает вывод о том, что произошло снижение положительных эмоций студентов первого курса относительно профессии психолога и всего, что с ней связано. С утверждением «Профессия психолога не всегда вызывает у меня положительные эмоции» согласились в первом семестре – 17% испытуемых, во втором – уже 50%. С утверждением «Профессия психолога удовлетворяет не всем моим потребностям и запросам» согласились в первом семестре 24% испытуемых, во втором – уже 54%. Большая часть студентов всех курсов на первом этапе исследования могли однозначно утверждать, что работа по профессии психолога – это их призвание. В первом семестре на первом курсе эта цифра была 68%. Во втором ниже, чем на любом из курсов, – 33% [49].

Второй курс, по данным Родыгиной У. С. на фоне остальных выглядит наиболее благополучным, но, начиная с третьего курса, кризисные проявления начинают усиливаться, нарастают с каждым годом и достигают своих критических значений на пятом курсе. К пятому курсу резко снижаются многие показатели, отражающие профессиональную идентичность студента. Анализируя полученные результаты, автор диагностирует тяжелое психическое состояние и сильные эмоциональные переживания выпускников [49].

Кризис профессиональной идентичности выпускников характеризуется снижением положительных эмоций относительно профессии. Это происходит вследствие того, что, по их мнению, профессия психолога удовлетворяет не всем жизненным потребностям. Так считают 70% выпускников. Изменилась и удовлетворенность будущей профессией. У 24% студентов-пятикурсников нет желания работать по специальности (по сравнению с 5% на первом курсе). На утверждение «Если бы я вновь оказался в ситуации выбора, то уже не избрал бы психологию как сферу профессиональной деятельности» положительно ответили 18% выпускников (по сравнению с 5% студентов первого курса). Общий показатель профессиональной идентичности студентов также значительно снизился от первого к пятому курсу [49].

Хотя проблеме мотивации будет посвящен дополнительный подраздел данной монографии, мы не можем обойти стороной исследование Кусакиной С. Н., где мотивация поступления в вуз

рассматривается как компонент готовности к обучению в высшем учебном заведении. Автор описывает данные пилотажного исследования, которое проводилось в 2005/06 учебном году на выборке студентов первого курса и старшеклассников. Полученные результаты свидетельствуют о том, что мотивационная готовность к поступлению в вуз достаточно развита не у всех респондентов и изменяется в течение старшей школы и при переходе в вуз. Как показывает автор, в отечественной психологии наиболее распространен термин «готовность к школе», разработаны диагностические комплексы для ее оценки. Применительно к вузовскому обучению такого инструментария нет. Автор полагает, что большинство проблем, с которыми сталкивается первокурсник, связаны с его неготовностью к учебе в вузе. Кусакина С. Н. по аналогии с понятием «готовность к школе» выделила следующие составляющие готовности к вузовскому обучению.

1. Мотивационный компонент, который включает желание учиться в вузе и быть студентом, желание выполнять обязанности в соответствии с новым статусом и цели поступления в институт.

2. Интеллектуальная готовность подразумевает средний уровень интеллектуального развития и наличие необходимых знаний и умений в рамках школьной программы.

3. Волевой компонент включает навыки самоорганизации, «умение слушать», усидчивость, внутреннюю познавательную активность.

4. Моторно-организационный компонент, т. е. высокая скорость чтения и письма, навыки работы с текстом, распределение и быстрое переключение внимания.

5. Профессиональная готовность: наличие знаний о профессии, самостоятельность выбора и осознание его окончательным на данном этапе жизни, желание учиться по выбранной профессии [34].

Еще одна проблема, часто разрабатываемая в последние годы, связана с профессиональным воспитанием студентов. Так, Родыгина У. С. считает, что профессиональная идентичность студента заслуживает отдельного рассмотрения, так как имеет свои самостоятельные психологические особенности, которые были выделены автором на основе теоретического и экспериментального исследо-

вания студентов-психологов с первого по пятый курс. К числу таких особенностей Родыгина У. С. относит следующие.

1. Профессиональная идентичность студентов носит деятельностный характер, т. е. развивается в результате учебно-профессиональной деятельности и может целенаправленно развиваться в условиях специально организованных занятий.

2. Профессиональная идентичность студентов носит вероятностный характер. Несмотря на то, что вуз создает одинаковые условия для развития всем студентам, к пятому курсу 38% выпускников обретают высокий уровень, а 18% – низкий уровень развития профессиональной идентичности. Часть студентов после окончания высшего учебного заведения планируют работать по специальности, остальные предпочитают другие профессии.

3. Профессиональная идентичность студентов развивается неравномерно: чередуются латентные и кризисные периоды, можно выделить стадии с эволюционным и революционным течением.

4. Профессиональная идентичность имеет индивидуальный характер развития. Несмотря на выделяемые периоды кризиса, у каждого свой темп и ход развития. Это зависит от личностных качеств студентов, от готовности к обучению в вузе, от социального окружения и т. п. Развитие профессиональной идентичности студентов имеет различные мотивационные основания и степень их выраженности.

5. В развитии профессиональной идентичности можно проследить гендерные особенности. Так, у представителей мужского пола взаимосвязи между компонентами профессиональной идентичности студентов более выражены и образуют четкую структуру, замыкающуюся на профессиональной идентификации, в то время как у девушек компоненты профессиональной идентичности студента взаимосвязаны слабо и образуют размытую структуру.

6. Базируясь на выделенных в исследовании основных характеристиках профессиональной идентичности студента («Эмоции от удовлетворенности/неудовлетворенности потребностей человека в данной профессии» и «Позиция активного/пассивного отношения студента к приобретаемой профессии») Родыгина У. С. предпри-

нимает попытку деления студентов по девяти типам и дает подробное описание каждому из них.

7. Профессиональная идентичность студентов развивается через механизмы идентификации и рефлексии и, по мнению Родыгиной У. С., может быть активизирована с помощью специальных занятий [49]

Продолжает тему исследование И. У. Юшваева, которая выявила совершенно новый аспект концепции А. В. Петровского, связанный с освоением профессиональных норм студентами. В учебной группе переход от одной фазы развития к другой ведет к увеличению значимости профессиональных норм. К V курсу студенты стремительно развиваются как профессионалы, но развитие это происходит не обязательно в студенческой группе. Автор выделяет шесть факторов, оказывающих влияние на профессиональное развитие студентов.

*Первый фактор – «Личностный»*, объясняющий 18,2% дисперсии, – означает, что принятие профессиональных норм зависит не только от возможностей, которые предоставляет нормативно-учебное сообщество вуза, но и от личного отношения студента к учебной деятельности.

*Второй фактор – «Социальная активность»* (объясняет 17,2% дисперсии). Социальная активность является важным фактором, оформляющим границы профессиональной компетентности.

*Третий фактор – «Учебная активность»* (13,8%) – значительно влияет на профессиональную деятельность учащихся. Реализация норм учебной деятельности возможна только посредством активности индивидов, которым эти нормы адресованы.

*Четвертый фактор – «Межличностная активность»* (11,3%) – во многом способствует развитию учебно-профессиональной деятельности.

*Пятый фактор – «Профессиональная направленность»* (9,3%) – показывает значимость профессиональной направленности в процессе овладения учебно-профессиональными нормами.

*Шестой фактор – «Профессиональная нормативность»* (6,8%) – показывает возрастающую к V курсу нормативно-профессиональную ориентацию студентов в процессе обучения. Ориентация на



следование нормам позволяет человеку оценивать себя как представителя определенного профессионального сообщества, осознать свои возможности и сформировать определенные умения и навыки [64].

Таким образом, автор делает вывод о том, что в процессе обучения студентов переход от учебных норм к профессиональным опосредован системой межличностных отношений. Нормативная система вуза на протяжении всех лет обучения ориентирует студента на усвоение профессиональных норм. Нормативное пространство студентов в вузе развивается поэтапно. На I курсе в процессе межличностного взаимодействия студенты учатся овладевать своим поведением в процессе общения со сверстниками. В дальнейшем общение по интересам сменяет учебная деятельность, студенты строят свое поведение в зависимости от принятых учебных норм. К концу обучения студенты умеют не только действовать в соответствии с установленными правилами, но и применять их на практике. К этому времени они сами регулируют свое профессиональное поведение. В процессе обучения у студентов происходит переход от организации поведения в соответствии с учебными нормами к поведению, основанному на профессиональных нормах. Причем этот переход опосредуется межличностными отношениями в студенческой группе [64].

В работе Манукян В. Р. приводятся результаты исследования психологического содержания «кризиса профессионального развития» и факторов его возникновения у студентов СПбГУ. Выделенный предмет работы рассматривается в контексте задач возрастного развития в ранней взрослости и изучается с помощью специально созданной анкеты кризисных переживаний. Автор сравнивает группы студентов с выраженными и невыраженными кризисными переживаниями и выявляет личностные факторы, позволяющие студентам успешно справляться с такого рода кризисом. В результате исследования оказалось, что факторы профессионального выбора и обучения, такие как обдуманый выбор профессии, самореализация в процессе обучения в вузе, наличие профессионального плана получения дополнительного образования, уменьшают интенсивность переживания профессионального кризиса студентов [37].

Лесная Я. С. и Терещенко Н. Н. продолжают тему профессионального воспитания студентов. Авторами выявлено три типа профессионального самосознания. Студентам с типом профессионального самосознания «удовлетворенность выбором профессии» присущи высокий уровень духовно-нравственных ценностей, экстраверсия, общительность, самокритика, самодостаточность, они ориентированы на профессиональную деятельность в рамках выбранной специальности. У студентов с типом профессионального самосознания «неудовлетворенность выбором профессии» преобладают эгоистично-престижные жизненные ценности (ориентация на достаток, материальное положение, повышение собственного престижа). Доминирующими качествами являются: экстраверсия, обособленность, самоконтроль, самодостаточность, практичность. Тип профессионального самосознания «неосознанный выбор профессии» характеризуется отсутствием сформированных и выраженных жизненных ценностей. Низкая активность, подчиненность, безответственность, избегание чувства вины, нечувствительность присущи студентам с данным типом профессионального самосознания. Выбор профессии осуществляется ими несознательно, они не ориентированы на продолжение деятельности в рамках выбранной специальности. У студентов, удовлетворенных выбором будущей профессии, показатель саморазвития значительно выше, нежели у студентов, не удовлетворенных выбором профессии [36].

Подводя итог исследования студенчества как этапа становления и развития личности в начале 21 века, можно сделать вывод о том, что эпоха глобальных социальных трансформаций внесла свои коррективы в данную проблематику, при этом многие вопросы остаются актуальными и сегодня. А именно:

1. В начале XXI века, благодаря новым технологиям и возможностям дистанционного обучения, понятие «студенчество» существенно расширило свои возрастные границы и включает в себя студентов от 13–14-лет до 50 и старше.

2. Расширение возрастных рамок повлекло за собой расширение спектра и возникновение социально-психологических проблем, традиционно не относящихся к студенческим. Например, работа с одаренными, инклюзивное образование и создание условий

для обучения студентов с ОВЗ, профилактика аддиктивного поведения среди современных студентов и др.

3. Проблемы студентов в учебном процессе, уже имеющие сорокалетний стаж научного изучения, актуальны и сегодня. Наиболее «живучими» в начале 21 века оказались: проблема сохранения психофизического здоровья студентов; проблемы первокурсников (отсутствие преемственности в школьном и вузовском образовании и как следствие – необходимость адаптации студентов к условиям обучения в вузе); профессиональное воспитание студентов (формирование позитивного отношения к выбранной профессии, основ профессиональной этики, профессиональной позиции и профессиональных установок).

Несмотря на достаточную разработанность данного вопроса, все еще мало работ, рассматривающих студента как целостную личность в системе отношений. При этом совершенно очевидно, что именно образовательная среда вуза определяет образ жизни студента, существенно влияет на формирование индивидуально-психологических особенностей его личности, является условием личностного роста и самореализации.

### **Список литературы**

1. Авдеюк О. А. К проблеме адаптации в вузе студентов заочной формы обучения / О. А. Авдеюк, Е. Н. Асеева, А. В. Крохалев, К. В. Приходьков, А. Н. Савкин // Социосфера. – 2011. – № 2. – С. 54–56.

2. Агузумцян Р. В. Психологическая безопасность личности студента / Р. В. Агузумцян, А. С. Галстян, Е. Б. Мурадян // Вестн. практ. психологии образования. – 2010. – № 2. – С. 56–63.

3. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. пр.– К. : Ун-т «Україна», 2009. – № 6(8). – 484 с.

4. Александрова Л. А. Посттравматический рост и развитие личности студентов с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Александрова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011. – С. 214–217.

5. Аракелов Г. Г. Стресс-факторы, влияющие на формирование психосоциальной устойчивости личности в период студенчества / Г. Г. Аракелов, В. В. Аршинова, Г. Е. Жданова // Психолог. наука и образование. – 2008. – №2. – С. 52–60.

6. Барабанова В. В. Представление студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В. В. Барабанова, М. Е. Зеленова // Психолог. наука и образование. – 2002. – №2. – С. 5-20.

7. Бердник Г. Б. Психологічні детермінанти професійного стресу у майбутніх практичних психологів в період навчання у ВНЗ / Г. Б. Бердник // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 35–41.

8. Бідюк І. А. Статеворольові особливості студентів технічного ВНЗ / І. А. Бідюк // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 42–47.

9. Бозаджиев В. Л. Аксиологический подход как фактор адаптации студентов к обучению в вузе : монография / В. Л. Бозаджиев. – Челябинск : Дизайн-Бюро, 2002. – 134 с.

10. Бокуть Е. Л. Исследование семейных ценностей у студентов педагогического университета / Е. Л. Бокуть, Е. В. Губина // Вестн. практ. психологии образования. – 2010. – № 2. – С. 64–68.

11. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, Зинченко В. П. – Изд-во: Прайм-Еврознак. – 2009. – 816 с.

12. Веневцева Ю. Л. Особенности адаптации студентов-первокурсников, не удовлетворенных своим физическим обликом / Ю. Л. Веневцева, А. Х. Мельников, И. В. Переломова // Психология телесности: теоретические и практические исследования. – 2008. – С. 91–95.

13. Гальцева Т. О. Співвідношення понять «дорослість» і «зрілість» у вікових періодизаціях дорослої людини / Т. О. Гальцева // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 53–60.

14. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология : учеб. пособие для студентов всех специальностей пед. вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – М. : Пед. о-во России. – 2003. – С. 226.

15. Гараян Н. Г. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации / Н. Г. Гараян, Д. А. Андрусенко, И. Д. Хломов // Психолог. наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 72–81.

16. Гладиллина Л. С. Особенности развития толерантности здоровых студентов к лицам с ограниченными возможностями здоровья в СПК МГППУ [Электронный ресурс] / Л. С. Гладиллина // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011. – С. 186. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/inclusive\\_edu/issue/44227.shtml](http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44227.shtml)

17. Гуружапов В. А. Проблема развития профессиональных компетенций будущих специалистов / В. А. Гуружапов // Психолог. наука и образование. – 2008. – № 2. – С. 5–8.

18. Дубовицкая Т. Д. Особенности фрустрации и стратегий преодоления у студентов с трудностями в учебе [Электронный ресурс] / Т. Д. Дубовицкая, А. Р. Эрбегеева // Электронный журнал PSYEDU.ru. – 2010. – № 1. – Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2010/1/Dubovitskaya.phtml>

19. Дусавицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика : ст. / А. К. Дусавицкий. – Харьков, 2002. – 320 с.

20. Єдокімова О. О. Особистісно-професійний розвиток студентів у системі вищої технічної освіти та його етапи / О. О. Єдокімова // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 107–117.

21. Евдокимова Я. Г. Интерперсональные факторы эмоциональной дезадаптации у студентов младших курсов / Я. Г. Евдокимова // Психологическая наука и образование. – 2007. – №5. – С. 71–81.

22. Ермакова Е. А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с нарушением зрения, обучающихся в вузе (опыт инклюзивного обучения) / Е. А. Ермакова, Е. В. Хлыстова // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011 – С. 197–198.

23. Зеер Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психолог. журн. – Т. 18. – 1997. – № 6. – С. 35–44.

24. Зубарева Л. В. Особенности аддиктивного поведения студенческой молодёжи [Электронный ресурс] / Л. В. Зубарева //

Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. – 2011. – С. 104–107. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/addictive\\_behavior/issue/46004\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/addictive_behavior/issue/46004_full.shtml)

25. Ильин В. А. Сравнительное исследование особенностей психосоциального развития учащихся старших классов и студентов-первокурсников высших учебных заведений / В. А. Ильин / Психолог. наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 14–23.

26. Касаткина О. В. Опыт исследования самостоятельной работы студентов факультета дистанционного обучения МГППУ / О. В. Касаткина // Психолог. наука и образование. – 2009. – № 5. – С. 14–19.

27. Касаткина О. В. Стратегии преодоления учебных трудностей студентов, обучающихся по дистанционной технологии / О. В. Касаткина // Психолог. наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 5–12.

28. Кислова И. В. К вопросу о готовности к социально-педагогической деятельности студента вуза / И. В. Кислова // Психолог. наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 13–18.

29. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.

30. Красило Д. А. Психолого-педагогическое сопровождение студентов с ограниченными возможностями здоровья на факультете информационных технологий МГППУ / Д. А. Красило // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011 – С. 211–213.

31. Кринчик Е. П. Студент в учебном процессе: проблемы с сорокалетним стажем / Е. П. Кринчик // Психология в вузе. – 2009. – № 3. – С. 55–68.

32. Кузнецов М. А. Эмоциональные переживания перед экзаменом у студентов, стремящихся к успеху и ориентированных на избегание неудач / М. А. Кузнецов, А. В. Егорова // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 177–184.

33. Купреева О. И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья / О. И. Купреева // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011 – С. 210–211.

34. Кусакина С. Н. Мотивация поступления в вуз у старшеклассников и студентов / С. Н. Кусакина // Психолог. наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 58–66.

35. Леонтьев Д. А. Специфика ресурсов и механизмов психологической устойчивости студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования / Д. А. Леонтьев, Л. А. Александрова, А. А. Лебедева // Психолог. наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 80–94.

36. Лесная Я. С. Взаимосвязь личностных качеств и жизненных ценностей с профессиональным самосознанием у студентов-психологов / Я. С. Лесная, Н. Н. Терещенко // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 202–209.

37. Манукян В. Р. Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза / В. Р. Манукян // Психолог. наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 109–117

38. Марковец Л. И. Диагностика поведенческих копинг-стратегий будущих психологов в стрессовых ситуациях / Л. И. Марковец // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 215–228.

39. Михайлова Ю. Н. Развитие адаптационного потенциала личности студента как фактор оптимизации образовательного пространства вуза / Ю. Н. Михайлова // Психолог. наука и образование. – 2010. – № 5. – С. 19–25.

40. Осницкий А. К. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления / А. К. Осницкий, Н. В. Бякова, С. В. Истомина // Вопр. психологи. – 2009. – № 1. – С. 3–12.

41. От школьника – к студенту [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psi.lib.ru/detsad/sbor/otshkkst.htm>

42. Панов В. И. Одаренные дети: выявление – обучение – развитие / В. И. Панов // Педагогика. – 2001. – № 4. – С. 30–44.

43. Петрова А. Г. Психологическая защита личности и кризисы профессионального становления в процессе профессионализации / А. Г. Петрова // Ярослав. пед. вестн. – 2011. – № 4. – Т. II (Психолого-педагогические науки). – С. 282–285.

44. Полякова О. Б. Особенности стрессоустойчивости будущего педагога // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 64–75.
45. Попова Л. В. Образовательные программы поддержки одаренных в университетах / Л. В. Попова, Н. С. Захарова // Психолог. наука и образование. – 2011. – № 4. – С. 46–55.
46. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А. А. Реана. – СПб. : ПРАЙМ–ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
47. Расходчикова М. Н. Статусная позиция старшеклассников и студентов на разных этапах их вхождения в учебную группу / М. Н. Расходчикова // Психолог. наука и образование. – 2008. – № 5. – С. 98–103.
48. Резникова Е. А. Динамические особенности бессознательной адаптивной активности личности студента / Е. А. Резникова // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 248–255.
49. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психолог. наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39–51.
50. Рубцов В. В. Нравственный потенциал психологической подготовки специалиста в аспекте решения теоретико-практических проблем одаренности / В. В. Рубцов // Психолог. наука и образование PSYEDU.ru. – 2011. – № 3.
51. Рубцов В. В. Образование одаренных – государственная проблема / В. В. Рубцов, А. Л. Журавлев, А. А. Марголис, Д. В. Ушаков // Психолог. наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 5–14.
52. Терещенко Н. М. Формування життєвих стилів у юнаків / Н. М. Терещенко, Я. К. Ягнюк // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 321–328.
53. Титаренко А. В. Оцінка психологічної професійної підготовки курсантів до діяльності пожежно-рятувальних підрозділів МНС / А. В. Титаренко // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 328–334.
54. Фалько М. Н. Динаміка розвитку особистісних особливостей студентів психологів і педагогів / М. Н. Фалько // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 334–341.



55. Харченко С. В. Використання адаптивних копінг-стресових поведінкових стратегій студентами-першокурсниками в адаптаційний період як критерій збереження їх психосоматичного здоров'я / С. В. Харченко // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 347–355.

56. Хватова М. В. Влияние образовательной среды на психологическое здоровье студентов разных специальностей в процессе обучения / М. В. Хватова, Е. С. Дьячкова // Психолог. наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 74–88.

57. Хитрош Л. Професійна освіта та розвиток групи як колективу – фактори, що впливають на емоційну складову суб'єктного самовизначення студентської молоді в системі економічних відносин / Л. Хитрош // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2009. – № 842. – Вип. 41. – С. 356–363.

58. Хитрюк В. В. Модель психолого-педагогического сопровождения студентов из числа лиц с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве вуза: теоретическое обоснование / В. В. Хитрюк, Е. И. Пономарёва // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011. – С. 208–209.

59. Холмогорова А. Б. Психологические факторы эмоциональной дезадаптации у студентов / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян, Я. Г. Евдокимова, М. В. Москва // Вопр. психологии. – 2009. – № 3. – С. 16–26.

60. Черемошкина Л. В. Опыт работы психологической службы факультета информационных технологий МГППУ [Электронный ресурс] / Л. В. Черемошкина // Инклюзивное образование: методология, практика, технологии. – 2011. – С. 213–214. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/inclusive\\_edu/issue/44243.shtml](http://psyjournals.ru/inclusive_edu/issue/44243.shtml)

61. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон : пер. с англ. – М. : Флинта, 2006. (Сер.: Б-ка зарубеж. психологии). – 342 с.

62. Юшваева И. У. Динамика профессиональных норм студентов-психологов в процессе обучения в педагогическом вузе / И. У. Юшваева // Психолог. наука и образование. – 2008. – № 5. – С. 74–82.

63. Юшваева И. У. Освоение профессиональных норм студентами-психологами в процессе обучения в вузе / И. У. Юшваева // Психолог. наука и образование. – 2009. – № 1. – С. 62–71.

64. Юшваева И. У. Роль профессиональных норм в организации поведения студентов-психологов [Электронный ресурс] / И. У. Юшваева // Психолог. наука и образование PSYEDU.ru. – 2011. – № 2. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/psyedu\\_ru/2011/n2/41669\\_full.shtml](http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41669_full.shtml) (на 31.03.2012)

#### **4.2. Ценности и мотивы поведения современных студентов**

Украинские и российские психологи активно работают над изучением тех изменений, которые происходят в личности и поведении современных студентов. Интерес ученых к этой возрастной и социальной группе не случаен, так как именно в юношеском возрасте, совпадающем со студенческими годами, идет формирование индивидуальности, обретение самобытности. Для студентов характерно активное отношение к действительности, стремление самоутвердиться в качестве субъекта социальной жизни. Во время обучения в вузе у юношей и девушек активизируются потребности в выборе значимых для себя ценностей и целей, формируется понимание путей достижения целей.

В процессе обучения в вузе студенты уже вплотную соприкасаются с избранной профессией, переживают процесс профессионального самоопределения.

Студенческий возраст очень противоречив. Этот этап бурных изменений в самосознании молодого человека, в становлении его как профессионала. Поэтому у психологов наибольший интерес вызывают вопросы, касающиеся самосознания студентов, самореализации и самоактуализации, специфики их ценностных и смысложизненных ориентаций, особенностей мотивационной сферы студентов, процессов их профессионализации.

Опираясь на результаты исследований, проводившихся учеными Украины, России, Беларуси, и на собственные исследования в рамках научной школы НУА «Формирование личности в условиях социаль-

ных трансформаций», можно обрисовать широкий спектр социально-психологических характеристик личности современного студента.

Остановимся на исследованиях, посвященных ценностям современных студентов, их смысложизненным ориентациям, особенностям их самореализации и мотивации поведения.

В психологии под *ценностными ориентациями* понимается относительно устойчивая, социально обусловленная направленность личности на те или иные цели, имеющие для нее смысложизненное значение, и на определенные способы их достижения, выражающиеся в виде каких-либо личностных качеств, образцов (способов) поведения и являющиеся относительно независимыми от социальных ситуаций [13; 30].

Формирование ценностных ориентаций личности молодого человека можно представить в виде трех взаимосвязанных этапов: на первом этапе происходит переоценка ценностей и идеалов, которыми личность руководствовалась до этого (поэтому собственный опыт выступает важным источником коррекции ценностных ориентаций). На следующем этапе усвоение ценностей происходит не только через формирование эмпирических представлений, а и коммуникативных – через средства массовой информации и пропаганды. Основой третьего этапа уже является деятельность, выраженная в личностных внутренних отношениях к объективным условиям своей жизни.

Какие же ценности и ценностные ориентации свойственны для современных студентов?

В исследованиях О. В. Новиковой (ХГУ «НУА»), проведенном среди студентов выпускных курсов, показано, что в целом у всех опрошенных главными терминальными ценностями являются здоровье, семья, любовь и материально обеспеченная жизнь, затем следует работа и друзья. Последние позиции занимают красота природы и искусства, удовольствия и творчество [22].

Что касается инструментальных ценностей студентов, то у студентов есть ориентации на выработку качеств, необходимых для достижения поставленных целей, и на первое место вышла такая ценность, как «честность». Затем по степени важности для респондентов следует «воспитанность», «ответственность», «аккуратность», «жизнерадостность» и «исполнительность». А вот «образование»

занимает лишь седьмое место в иерархии ценностей вузовской молодежи. На последних местах находятся такие качества, как «высокие запросы», «непримиримость к недостаткам» и «чуткость».

Таблица 1

**Иерархия терминальных ценностей студентов**

№ п/п	Ценность	В целом по опрошенным	Юноши	Девушки
1	Активная деятельная жизнь	10	1	10
2	Жизненная мудрость	8	6	8
3	Здоровье	1	1	1
4	Интересная работа	6	6	4
5	Красота природы и искусства	18	18	17
6	Любовь	2	4	2
7	Материально обеспеченная жизнь	3	3	3
8	Друзья	5	4	6
9	Общественное признание	9	9	9
10	Познание	11	6	16
11	Продуктивная жизнь	7	11	10
12	Развитие	11	8	10
13	Свобода	4	5	4
14	Счастливая семейная жизнь	1	1	3
15	Счастье других	15	15	13
16	Творчество	17	16	18
17	Уверенность в себе	13	13	8
18	Удовольствия	18	18	13

Проведенный далее анализ профессиональных ценностей студенческой молодежи показал, что они выше всего оценивают такие возможности, предоставляемые профессиональной деятельностью, как «хорошая оплата труда» (98,1%), «интересная работа» (80,8%), «возможность самореализации» (26,1%), «перспектива профессионального роста» (25,7%).

Таблица 2

**Иерархия инструментальных ценностей студентов**

№ п/п	Ценность	Всего по опрошенным	Юноши	Девушки
1	Аккуратность	3	5	6
2	Воспитанность	2	2	3
3	Высокие запросы	17	15	17
4	Жизнерадостность	4	14	4
5	Исполнительность	6	6	5
6	Независимость	15	15	15
7	Непримиримость к недостаткам	18	18	17
8	Образованность	7	7	2
9	Ответственность	3	3	3
10	Рационализм	12	4	11
11	Самоконтроль	8	11	8
12	Смелость во мнении	10	7	10
13	Чуткость	17	8	13
14	Терпимость	9	9	12
15	Широта взглядов	10	12	10
16	Твердая воля	13	9	13
17	Честность	1	1	1
18	Эффективность в делах	11	2	9

Продолжает тему изучения ценностных ориентаций студентов исследование Н. В. Моздор [19], где вопрос смысложизненных ориентаций студентов рассматривается через призму влияния среды на их формирование. В исследовании было проведено сравнение смысложизненных ориентаций студентов, получающих высшее образование в светском и богословском высшем учебном заведении. Результаты исследования подтвердили гипотезу автора, что содержательная характеристика смысложизненных ориентаций студентов, находящихся в условиях богословского и светского образования, имеет качественные отличия. В условиях богословского образования преобладают нравственные ценности, ориентированные на милосер-

дие и любовь, тогда как в условиях светского образования на первом плане стоят потребительские и материальные ценности.

У молодых людей часто отсутствует возможность посвятить себя любимому делу и приходится выбирать такую профессию, которая позволит в будущем найти работу, то есть пользуется спросом на рынке труда и даст средства к существованию. Эта тенденция и способствует формированию противоречивой системы смысло-жизненных ориентаций студентов.

Линию изучения ценностей современных студентов продолжает исследование И. В. Головневой (ХГУ «НУА») [7]. Жизненный успех имеет большую значимость в системе ценностей современной молодежи. Автор проанализировала, какие же средства достижения успеха характерны для студенческой молодежи.

Набор инструментов достижения успеха в жизни в понимании студентов оказался достаточно традиционен – в первую «пятерку» средств вышли: хорошая работа, верные друзья, семья, возможность постоянного совершенствования и высокая зарплата – именно эти позиции формируют у молодых людей осознание успешности либо неуспешности своей жизни. Выявленное в исследовании И. В. Головневой отсутствие расхождений в видении средств достижения успеха у юношей и девушек достаточно симптоматично, и свидетельствует о формировании сходных гендерных моделей поведения в новых социально-экономических условиях и отходе от традиционной дихотомии «зависимой женщины» и «активного мужчины-деятеля».

Жизненные ценности современных студентов ярко отражаются в их символах жизненного успеха и в представлениях о жизненном пути. Так, в исследовании Н. П. Гоги (ХГУ «НУА»), где в качестве испытуемых выступили студенты-психологи и филологи, были получены очень показательные результаты [5].

Испытуемым предлагалось изобразить или написать то, как они представляют свой жизненный успех и создать символ жизненного успеха.

Обработка результатов проводилась в соответствии со следующей типологией:

1. Тип «Я — профессионал» как источник познания себя».

2. Тип «Идеализированный жизненный успех».
3. Тип «Инфантильное представление о себе как о профессионале».

Анализ результатов показал, что все студенты достаточно четко представляют символ собственного успеха. В рисунках студентов представлены все три психологических типа. И в одной, и в другой группе есть ориентация на сегодняшний или будущий успех в деловой карьере; присутствуют символы материального достатка, направленность на семейную жизнь в целом. Как правило, «символ жизненного успеха» – это образное выражение всего жизненного пути.

У студентов-филологов и студентов-психологов 100% символов имеют позитивный характер. Даже в случае показателей неопределенности в жизненном пути – символ успеха положителен.

В «Исследовании жизненного пути» испытуемым предлагалось нарисовать, написать, представить собственное видение их жизненного пути. Никаких ограничений при этом не устанавливалось.

Анализ полученных результатов позволил автору сделать следующие выводы:

1. По форме в обеих группах присутствовали словесные описания; изображения в виде графиков, где жизненный путь представлен в виде параболы, гиперболы, гистограммы или вектора. Указатель вектора чаще всего направлен вверх, символизируя стремление к росту (личностному, профессиональному и т. д.). Также достаточно типичными были изображения горы (или гор), которую нужно преодолеть, чтобы достигнуть успеха; обычной или железной дороги, реки, как символов движения; также встречались изображения лестницы или пирамиды. 93% рисунков имеют достаточно позитивную направленность.

2. Однако, как у студентов-филологов, так и у студентов-психологов, в 14% изображений присутствует неопределенность. Нет прописанного или прорисованного будущего: знаки вопроса, лабиринт, изображение тупика, обрыв дороги или линии. Этот результат может свидетельствовать о тревоге за свое будущее; о разрыве связи между получением образования и будущей профессиональной деятельностью. У юношей чаще, чем у девушек, присутствуют мотивы неопределенности по отношению к своему будущему.

Это связано с укоренившимся стереотипом, что мужчина должен зарабатывать деньги и содержать семью. А большинство молодых людей не уверены, что после вуза смогут найти престижную, высокооплачиваемую работу по специальности [5].

В исследовании И. В. Головневой (ХГУ «НУА») были выявлены особенности отношений студентов-старшекурсников к жизненным целям. Завершение фразы (по методике «Незаконченных предложений») «я всегда хотел...» оказалось очень показательным. Желания юношей практически поровну разделились между совершенно конкретными и прагматичными («иметь машину», «иметь собаку», «попробовать лангуста», «уехать из страны») и более глобальными, дальними, и при этом менее конкретными целями («стать президентом», «быть богатым», «получать все жизненные блага», «стать профессионалом в одной или нескольких областях»).

Желания же девушек в очень сильной степени оказались связаны с самоусовершенствованием и имеют эмоциональный характер («быть хорошей», «быть лучше», «быть счастливой», «быть любимой» и т. д.). Только у 20% опрошенных девушек были более конкретные желания и цели («получить высшее образование», «много путешествовать», «много знать»).

Но, анализируя ответы на фразу «больше всего я хотел бы в жизни», было выявлено, что и у многих девушек появляется желание «достичь успеха», «добиться чего-то значительного», «заниматься любимым делом» и т. д. Проявляется в ответах и ориентация на семью: «всегда быть рядом с любимым», «иметь детей».

У юношей же ответы становятся более индивидуализированными и разнонаправленными. От «хочу всего» до «купить машину», от «стать умным» до «объехать весь мир» [9].

Вопросы, касающиеся предпосылок и механизмов достижения успеха и самореализации личности в современных условиях, содержательно тесно связаны между собой и достаточно активно исследуются психологами на постсоветском пространстве. В Оксфордском словаре дается следующее определение понятия «самореализация» – это «реализация собственных усилий человека, возможностей развития “Я”. Этот процесс может быть назван самореализацией (или развитием)» [40]. Традиционно, самореа-



лизация рассматривается в контексте проблем развития и становления личности, и, естественно, что факторы и условия, способствующие или препятствующие этому процессу, разносторонне исследуются в трудах современных психологов. В исследовании Е. А. Денисовой был выявлен ряд особенностей самореализации студентов, в зависимости от их пола и от типа гендерной идентичности. Результаты исследования продемонстрировали как традиционные гендерные различия, так и общие тенденции, характерные для современных студентов, независимо от их пола.

Так, было установлено, что у девушек самореализация характеризуется ярко выраженным стремлением, социально направленной мотивацией и эффективностью самовыражения преимущественно в сфере семейных и межличностных отношений. У юношей самореализация характеризуется уверенностью в своих способностях, возможностях и эгоцентрической мотивацией, выражаемой в профессиональной и учебной деятельности. Таким образом, на первый взгляд, эти результаты подтверждают наличие традиционных гендерных различий в направленности женщин и мужчин на разные сферы жизни. Но исследование выявило также ряд важных общих компонентов в психологической структуре самореализации девушек и юношей – это наличие социально значимых установок, коррелирующих с оптимистичностью и креативностью, а также личностно значимых установок, образующих взаимосвязь с энергичностью.

Автор также провела анализ структуры самореализации студентов в зависимости от психологического пола. Было выявлено, что маскулинные студенты (как юноши, так и девушки) нацелены на личностное развитие, мотивированы эгоцентрическими побуждениями, стремятся рассчитывать преимущественно на свои силы. Маскулинные юноши в самореализации проявляют творческую направленность, ярко выраженный контроль своих действий, но могут испытывать трудности в свободном выражении своих потенциальных возможностей. Для маскулинных девушек характерна социоцентричность, коррелирующая с аэнергичностью и социальными барьерами, свидетельствующая о снижении активности и возникновении трудностей в самореализации при выраженных альтруистических

побуждениях. Фемининные студенты в самореализации мотивированы социоцентрическими побуждениями и, в целом, социально ориентированы. Для девушек типичны личностно значимые установки и энергичность, а для юношей – проявление аэнергичности, выражающееся в снижении активности и нежелании доводить начатое до конца.

Для андрогинных студентов характерен выраженный контроль и уверенность в том, что самореализация зависит от самой личности, ее способностей и возможностей. Специфическая черта самореализации андрогинных юношей – личностные трудности и сниженный тонус активности. У андрогинных девушек отличительными признаками выступают оптимистичность и конструктивность, свидетельствующие о значимости эмоциональной сферы в успешности самовыражения. На этот результат следует обратить особое внимание, так как он показывает преимущества, которые получают девушки при формировании андрогинных установок в социуме, которые, соответственно, отражаются и в процессе воспитания [11].

В исследовании стилей жизни студенческой молодежи, проведенном Л. Б. Чмиль, в ряде выделенных ею на основе сочетания ценностных ориентаций и личностных характеристик типов («Традиционный», «Добытчик») также прослеживаются выраженные различия, связанные с полом испытуемых. Так, в «традиционный» тип вошли преимущественно девушки; тип «добытчик» составили преимущественно юноши, что соответствует традиционным гендерным стереотипам, где женщины являются хранителями семейных традиций, а мужчины – добытчиками, обеспечивающими материальное благосостояние семьи [37].

Связь ценностно-смысловых ориентаций с самоактуализацией студентов прослеживается в исследовании Е. Ф. Яценко [39]. Термины «самоактуализация» и «самореализация» часто используются как синонимы. «Самоактуализация» – этот термин был введен А. Маслоу, который понимал самоактуализацию как наиболее полное использование человеком своих способностей, возможностей, раскрытие своего потенциала [18]. С точки зрения организации учебно-воспитательного процесса в вузе интересен один из основных выводов автора, сделанный на основе многоаспектного

экспериментального исследования. Как показали результаты исследования для достижения самоактуализации студентам экономического и технических факультетов университета, как субъектам образовательного процесса, необходимо обладать следующими социально-психологическими характеристиками: высоким уровнем интеллектуального развития, деловой направленностью, профессиональной креативностью, отсутствием психологических барьеров при главенствующей, как отмечает Е. Ф. Яценко, роли сформированных ценностно-смысловых ориентаций.

Также исследование показало, что проблема самоактуализации имеет важное социальное значение. Суть самоактуализации в том, что она является детерминантой не только личного роста и самореализации студентов, но и социальной результативности и профессионализма личности.

В. В. Елькина отмечает, что, как показывают наблюдения, студенты недостаточно стимулированы к реализации внутреннего потенциала в учебно-познавательной деятельности, что негативно влияет на формирование личности будущего специалиста.

Изучение психологической и педагогической литературы, анализ деятельности студентов вузов свидетельствует о том, что у большинства из них уровень самореализации является недостаточно высоким. Таким образом, обнаруживается противоречие между объективно растущей потребностью в повышении уровня самореализации студентов и традиционной системой обучения в вузе, ориентированной в большей степени лишь на формирование профессиональных знаний и умений [12].

На возможность достичь успеха, реализовать свой личностный потенциал влияет также жизнестойкость личности, которая может либо способствовать самореализации, либо препятствовать ей.

В исследовании М. В. Логиновой, посвященном жизнестойкости личности, были выявлены интересные факты, касающиеся различий между ее показателями у студентов разных форм обучения. Само понятие жизнестойкости автор рассматривает как ключевой ресурс преодоления, систему убеждений, способность и готовность субъекта заинтересовано участвовать в ситуациях повышенной для него сложности, контролировать их, управлять ими, уметь воспринимать

негативные события как опыт и успешно справляться с ними. Анализ результатов проведенного ею исследования показал, что у студентов дневной формы обучения более выраженным является принятие риска и гораздо менее выраженной является вовлеченность в сложные ситуации. Студенты дневной формы обучения уверены в том, что могут влиять на результаты происходящего вокруг и воплотить в жизнь все, что задумали, они упорны и настойчивы. Студенты заочной формы обучения получают удовольствие от собственной деятельности, они постоянно заняты и работают с удовольствием, стараются быть в курсе всего происходящего, любят знакомиться с новыми людьми. Они заняты не только учебной деятельностью, но и зарабатыванием средств на жизнь и учебу, что повышает их жизнестойкость, но, как показало исследование, следует обратить внимание на то, что им необходима надежная гарантия успехов [17].

Несомненный интерес с точки зрения изучения морально-нравственных ценностей студентов представляет исследование М. Розеновой, посвященное ценности любви [26]. Оказалось, что понимание ценности любви студентами идентично ценностям: «жизни» – 90,9%, «детей» – 90,9%, «семьи» – 77,3% и «Бога» – 63,6%. В понимании испытуемых любовь является совершенно приоритетной ценностью перед ценностью денег (72,7%) и имеет значительный приоритет перед ценностью работы (68,2%). Как указывает автор исследования, несмотря на массивную «атаку» контркультуры на духовное измерение человеческого бытия, оказывается, что «идеальный» компонент любви для молодежи по-прежнему остается ведущим в сравнении с другими.

Интересные результаты были получены Б. С. Алишевым [1], изучающим представление студентов о «свободе» – не менее значимой в современном мире ценности, чем «любовь». Исследование показало, что у многих студентов на передний план выдвигаются общегуманистические и экзистенциальные аспекты явления (духовная и гармоническая свобода), а социальный и особенно политический аспекты уходят в тень. Свобода приобретает недифференцированное, размытое, глобальное понимание, становясь синонимом всеобщего добра, блага и счастья. Поэтому у автора исследования есть основание утверждать, что для современных студентов характерно преобладание

широкой этико-гуманистической трактовки сущности свободы над более конкретной социальной и социально-политической трактовкой этого понятия.

Период обучения в вузе – это один из важнейших этапов подготовки к реализации себя в социуме как профессионала. Какие факторы влияют на становление личности профессионала, какие ценности определяют и сам профессиональный выбор, и особенности построения карьерного пути – эти вопросы не могли остаться вне фокуса внимания психологов. Изучение взаимосвязи уровня самоактуализации студентов и их профессионального выбора, проведенное Ю. В. Крючковой, показало, что чем больше желание студентов реализоваться лично и профессионально именно в рамках избранной ими профессии, тем выше уровень их самоактуализации [16]. Вполне вероятно, что более значимой является обратная связь: молодые люди с высоким уровнем самоактуализации более осознанно относятся к выбору будущей профессии и вуза.

Проблема самоактуализации теснейшим образом связана с вопросами развития самосознания. Исследование показало, что профессиональное обучение в высшей школе находится в прямой зависимости от личностного осознания профессионального содержания будущей деятельности. Профессионально важные качества, гражданственность, нравственность в процессе обучения и будущей деятельности выступают в качестве содержательного аспекта развития самосознания студентов вузов. В. В. Елькина отметила ряд противоречий между современными требованиями к развитию личности профессионала и сложившейся системой профессионального обучения в техническом вузе. Содержательно эти противоречия нашли выражение в следующем:

- с одной стороны, наличие мотивации познания себя и других, умения плодотворно общаться, управлять эмоциями и поведением, с другой стороны, отсутствие мотивации на системность и целостность гуманитарных знаний из-за несформированности значимости психолого-педагогических наук для будущего специалиста с высшим образованием как субъекта деятельности;
- с одной стороны, понимание необходимости наличия у будущего профессионала высоких моральных и нравственных

качеств, гражданской позиции, с другой – отсутствие единогласия по поводу воспитания и формирования таких качеств в вузе и достаточной психолого-педагогической подготовки [12].

Жизненные ценности и избранные студентами профессии также связаны между собой. В исследовании О. М. Разумниковой [25] на большой выборке испытуемых были продемонстрированы взаимосвязи между гендерными стереотипами, жизненными ценностями и избранными специальностями. Как показало исследование, профиль основных жизненных ценностей меняется в зависимости от выбранной профессии. У студенток-математиков по сравнению с теми, кто избрал специальность «социальная работа», отмечены более высокие оценки таких ценностей, как «интеллект», «внутренняя гармония» и «независимость», тогда как у вторых доминирует стремление к «достижению успеха» наряду с «уважением традиций».

Н. В. Валуевская, подводя итог анализу целого ряда социально-психологических исследований ценностных ориентаций современной молодежи, делает вывод, что в Украине выражена тенденция к усилению эгоистичных мотивов в молодежной среде, ощущается преобладание материальных мотивов.

В ценностях молодежи преобладают личностные приоритеты: семья, друзья, условия работы, собственное здоровье, на второй план уходят коллективистские ценности. Высоко ценятся только те ценности, которые непосредственно связаны с индивидом [3].

Не менее активно исследуется и мотивация поведения студентов. Вопрос об особенностях мотивации студентов к обучению является одним из самых актуальных с точки зрения практики. А. Г. Бугрименко [2] было проведено исследование внешней и внутренней учебной мотивации у студентов педагогического вуза.

Полученные в исследовании результаты позволили сделать вывод о том, что учебная деятельность внутренне и внешне мотивированных студентов различается. Преимущественно внутренне мотивированные студенты более «погружены», «включены» в учебный процесс. Для них характерна мотивация самоопределяемой учебной деятельности. Они уделяют равное внимание как общеобразовательным, так и узкопрофессиональным предметам. Причем преимущественно внутренне мотивированные студенты

больше ориентированы на процесс и результат учебной деятельности, чем на внешние по отношению к ней факторы.

Учебная деятельность мотивированных внешне студентов характерна для мотивации «заданного» учения. Такие студенты в меньшей степени произвольны в организации учебного процесса, меньше «погружены» в учебную деятельность. Ими движут не столько познавательные или профессиональные мотивы, сколько внешние по отношению к процессу и результату учебной деятельности факторы [14; 23; 30].

Исследование мотивации учебной деятельности в гендерном аспекте продолжено Е. Самойленко [27; 28]. В исследовании принимали участие девушки и юноши, обучавшиеся по различным специальностям. В целом, диагностировано одинаковое процентное соотношение студентов разных полов, ориентированных на получение диплома» (52,2% юношей и 52% девушек). Но девушки несколько больше, чем юноши, ориентированы на «получение знаний» (17,3% студенток, 12% студентов).

Большое значение в формировании профессионализма молодого специалиста имеет мотивация к труду и обучению. Мотивы лежат в основе ориентации студентов на определенную профессиональную деятельность, влияют на выбор места работы. Важно отметить, что перемены, характерные для современного общества, обуславливают радикальные изменения в мотивационной сфере, влияя на выбор профессионального пути и сферы деятельности.

Исследование, проведенное О. В. Новиковой (ХГУ «НУА»), цель которого – выявление особенностей мотивационной сферы студентов выпускных курсов, показало, что приоритетным для испытуемых является мотив стремления к власти. Менее всего у опрошенных выражен мотив достижения успеха. Однако этот мотив менее значим для работающих студентов (16,8%) и чаще проявляется в группе студентов, которые не работают (26,7%). Аффiliation (потребность в межличностном общении) более выражена у работающих студентов (41,6%).

Из числа мотивов, представленных в методике, основанной на «пирамиде потребностей» А. Маслоу, на первое место по степени значимости вышел мотив, связанный с удовлетворением базовых

потребностей. На втором – потребность в уважении, на третьей позиции – потребность в принадлежности к социальной группе. Потребность в безопасности занимает четвертое место и последнее – потребность в самоактуализации.

Изучение различий в группах работающих студентов и неработающих показывает, что потребность в уважении в большей степени выражена у тех, кто не совмещает учебу с работой.

Это может быть объяснено тем, что, реализуя получаемые в вузе знания в процессе практической деятельности, работающие студенты удовлетворяют свою потребность в уважении. Это подкрепляется и большей степенью финансовой независимости, которая отсутствует у неработающих студентов [20; 21].

В исследовании М. С. Хабусевой (ХГУ «НУА») был выявлен ряд особенностей социально-психологических установок студенток медицинского училища в мотивационно-потребностной сфере.

Наиболее значимой социально-психологической установкой у студенток – будущих медицинских сестер, оказалась ориентация на «процесс»; второе место заняла установка на «свободу»; третье место – установка на «результат». Наименее значимыми оказались установки на «власть» и на «деньги». Такая иерархия социально-психологических установок будущих медицинских работников среднего звена во многом соответствует специфике их профессиональной деятельности [34; 35].

Неоспоримо, что эффективность деятельности и ее качество высоки только тогда, когда кроме комплекса профессиональных знаний, умений и навыков специалист обладает и соответствующими профессионально значимыми качествами личности.

В последние годы проведен ряд глубоких исследований особенностей карьерных ориентаций студентов, так как именно они обеспечивают профессиональную направленность человека на определенное карьерное решение, выступая в качестве внутреннего источника карьерных целей человека [8]. В студенческом же возрасте осознание своих карьерных «якорей» важно для планирования будущего профессионального пути.

В исследовании О. П. Терновой, проводившемся со студентами педагогического вуза, был сделан вывод, что выбор карьерных



ориентаций студентами выпускных курсов зависит от макросоциальных факторов. Студенчество, как наиболее чувствительная к переменам возрастно-социальная группа, выбирает в качестве типичной карьерной ориентации ориентацию на стабильность. Выбор карьерных ориентаций студентами определяется также направленностью профессиональной подготовки, а именно: для студентов-гуманитариев характерно преобладание ориентаций на служение человечеству, а для студентов естественногеографических специальностей приоритетными являются стабильность работы и предпринимательство.

Выбор приоритетной карьерной ориентации зависит также от этапа профессиональной подготовки, так, как показало исследование О. П. Терновой, студенты первого курса чаще, чем студенты пятого курса, выбирают профессиональную компетентность в качестве приоритетной карьерной ориентации; для студентов пятого курса, в большей степени свойственна ориентация на предпринимательство.

В исследовании Ю. Л. Твердохваловой (ХГУ «НУА») были отмечены особенности личности студентов, ориентированных и не ориентированных на управленческую карьеру.

Изучение карьерных ориентаций этих двух групп показало ряд ярко выраженных тенденций.

Анализ иерархии карьерных ориентаций показывает, что главным для студентов является выстраивание карьеры в стабильной организации и возможность гармоничного сочетания работы и личной жизни («интеграция стилей жизни»). Обращает внимание и то, что ради хорошей работы и успешной карьеры студенты легко жертвуют стабильностью места жительства. Вызывает тревогу, что вопрос о построении карьеры именно в своей профессиональной сфере является для современных студентов малосущественным (предпоследнее место карьерной ориентации «профессиональная компетентность»).

Студенты, которые на основании анализа эссе «Я через 5 лет» вошли в группу ориентированных на управленческую карьеру, имеют ряд значимых различий в результатах по сравнению со студентами, которые не видят себя в качестве управленца в ближайшем будущем.

**Иерархия карьерных ориентации студентов,  
ориентированных и не ориентированных на управленческую  
карьеру**

Наименование карьерной ориентации	Место в иерархии студентов, не ориентированных на управленческую карьеру	Место в иерархии студентов, ориентированных на управленческую карьеру
Профессиональная компетентность	8	8
Менеджмент	4	3
Автономия	3	4
Стабильность места работы	1	1
Стабильность места жительства	9	9
Служение	5	6
Вызов	7	7
Интеграция стилей жизни	2	2
Предпринимательство	6	5

Они продемонстрировали более высокие показатели по таким карьерным ориентациям, как «менеджмент», «вызов» и «предпринимательство» (по сравнению с не ориентированными на управленческую карьеру студентами), и высокие показатели по локусу контроля в области достижения и предпринимательства. Также исследование Ю. Л. Твердохваловой выявило, что подавляющее число студентов испытывают проблемы с постановкой целей. Ставящиеся ими цели не всегда обоснованы и неустойчивы, а в случае затруднения с выбором цели они легко пользуются подсказкой извне и готовы принять цели других людей [31; 32; 33]. Можно предположить, что проблемы с постановкой целей у современных юношей и девушек связаны в определенной мере с неустойчивостью и неопределенностью

ценностных ориентаций личности, неуверенностью в возможности реализовать эти цели.

Подводя итоги обзора психологических исследований, проведенных в последние годы и посвященных изучению ценностей и мотивов современных студентов, можно сделать следующие выводы:

1. В системе ценностей студентов существует двойственность: с одной стороны, усиливается прагматизм, стремление к удовлетворению, прежде всего, материальных потребностей. С другой же – сохраняется высокий статус традиционных ценностей – семьи, здоровья, любви, друзей. Но, в целом, главными ценностями для современных студентов являются те, что непосредственно связаны с их собственной жизнью. Современные студенты в большей степени личностно ориентированы, чем социально.

2. Жизненные цели, ценности, символы жизненного успеха студентов также претерпевают достаточно симптоматичные изменения – они тоже становятся более прагматичными, тесно связанными с достижением материального благополучия. Большинство юношей и девушек связывают успех в профессиональной сфере с материальным благополучием, но для них важно также, чтобы работа была интересной, давала возможности для самореализации. При общем позитивном видении своего будущего у части студентов присутствует ощущение неопределенности, тревоги, что может быть отражением нестабильных социально-экономических условий, в которых приходится выстраивать свою жизнь и карьеру.

3. Мотивация поведения студентов (особенно трудового и связанного с обучением) также меняется. Не может не беспокоить тенденция мотивирования к получению высшего образования не получаемыми знаниями, а дипломом.

Мотивация к построению карьеры в будущей профессиональной деятельности у студентов также отражает реалии сегодняшнего дня: стремление к стабильности, желание не жертвовать личными интересами ради работы, и наоборот, работой ради семьи и, одновременно, готовность выстраивать свою карьеру в любой сфере, рассматривая следование избранной в вузе профессии как малозначимое.

4. Неоднозначную картину дает гендерный анализ проведенных исследований. С одной стороны, в ряде исследований подтверждается

наличие у современных юношей и девушек традиционных гендерных различий в системе ценностей, жизненных целей и мотивов поведения. Эти различия выражаются в более высокой степени значимости для девушек семейной сферы, а для юношей – работы.

С другой стороны, ряд результатов исследований показывает и отсутствие ожидаемых гендерных различий. Например, высокая ценность достижения успеха для обеих полов, сходство в средствах его достижения.

Формирование системы ценностей, соответствующей ей мотивации поведения происходит под влиянием социальных факторов. Неопределенность, размытость системы ценностей, существующая в современном обществе, отражается и в ценностях личности. Характерное для нашего времени отсутствие позитивных образцов поведения усложняет для молодых людей задачу выстраивания своей, индивидуальной системы ценностей. Прагматизм современных студентов, ориентация, прежде всего, на материальные ценности, снижение значимости работы по избранной специальности может вызывать тревогу у профессорско-преподавательского состава вузов. Но знание реального положения вещей является основой для создания эффективной системы учебно-воспитательного процесса в вузе, направленной на формирование и поддержание морально-нравственных ценностей, способствующих успешной самореализации студентов как полноценных личностей, членов общества и профессионалов.

### **Список литературы**

1. Алишев Б. С. Представление о свободе у современных студентов / Б. С. Алишев // Вопр. психологии. – 2007. – № 2. – С. 99–109.
2. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психолог. наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 51–59.
3. Вальовська Н. В. Ціннісні орієнтації сучасної молоді як актуальна соціально-психологічна проблема // Акт. пробл. – Херсон, 2009. – С. 191–195.

4. Гендерная идентичность: тенденции изменений : монография / И. В. Головнева ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 312 с.

5. Гога Н. П. Выявление особенностей представлений студентов о жизненном пути и успехе / Н. П. Гога // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2005. – № 662. – С. 174–177. – (Психологія ; вип. 33); Гога Н. П. Особливості Я-концепції у студентів різних спеціальностей / Н. П. Гога // Вісн. Харк. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. – 2007. – Вип. 22. – С. 47–57.

6. Головнева И. В. Гендерные особенности ценностных ориентаций личности и представлений о стратегиях и средствах достижения успеха / И. В. Головнева // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. – 2005. – № 662. – С. 177–181. – (Психологія ; вип. 33).

7. Головнюова І. В. Індивідуальне планування кар'єри працівників / Ірина Головнюова // Кадровик. Трудове право і управління персоналом. – 2008. – № 5. – С. 109–116.

8. Головнева И. В. Личностные предпосылки успешности в будущей профессиональной деятельности: гендерный аспект / И. В. Головнева // Вісн. Харк. ун-ту. (сер. Психологія). – 2003. – № 559. – С. 80–83.

9. Головнева И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов как фактор повышения их конкурентоспособности на рынке труда / И. В. Головнева // Глобальні проблеми людства як фактор трансформації освітніх систем : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.-семінару кер. ВНЗ та вчених-дослідників із проблем освіти, Харків, 1–3 лют. 2007 р. / М-во освіти і науки України, Акад. пед. наук України, Харк. обл. держ. адміністрація, Рада ректорів Харк. регіону, Нар. укр. акад. ; [редкол. І. Астахова (відп. ред.) та ін.]– Х. : Вид-во НУА, 2007. – С. 106–109.

10. Данилова Е. В. Студенты и учеба: психологический аспект проблемы / Е. В. Данилова // Высш. образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 33–34.

11. Денисова Е. А. Гендерные особенности самореализации личности студентов : автореф. дис. ... / Е. А. Денисова //– М., 2010. – 20 с.

12. Елькина В. В. Динамическая структура самореализации личности студента в учебно-познавательной деятельности // *Акт. пробл.* – Херсон, 2009. – С. 390–393.
13. Иванова Л. С. Динаміка ціннісних орієнтацій студентів педагогічного вузу / Л. С. Иванова, В. В. Овсяннікова // *Практ. психологія та соц. робота.* – 2007. – № 4. – С. 16–19.
14. Кондратьева Ю. М. Социальная психология студенчества / Ю.М. Кондратьева. – М., 2006.
15. Кочнева Л. В. Проблема самосознания и психологические условия его развития в учебной деятельности студентов вузов / Л. В. Кочнева // *Инновации в образовании.* – 2006. – № 5. – С. 84–95.
16. Крючкова Ю. В. Особливості самоактуалізації студентів в контексті їх професійного вибору / Ю. В. Крючкова // *Вісн. Одес. нац. ун-ту.* – Т. 16. – Вип. 11. – Ч. 1. – С. 75–83.
17. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов ; автореф. дис. ... / М. В. Логинова – М., 2010. – 19 с.
18. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер. – 352 с.
19. Моздор Н. В. Влияние современной образовательной среды на формирование смысложизненных ориентаций у студентов / Н. В. Моздор // *Высш. образование сегодня.* – 2007. – № 2. – С. 48–49.
20. Новикова О. Особенности мотивации профессиональной деятельности студентов / О. Новикова // *Молодые ученые Харьковщины-2007 : программа и материалы конф. молодых ученых, [Харьков] 21 апр. 2007 г. / М-во образования и науки Украины, Харьк. обл. гос. администрация, Совет ректоров Харьк. региона, Нар. укр. акад. ; [редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – С. 53–54.*
21. Новикова О. В. Особенности мотивации трудовой деятельности в группах работающих и неработающих студентов / О. Новикова // *Молодые ученые Харьковщины-2008 : программа и материалы конф. молодых ученых, [Харьков], 19 апр. 2008 г. / Нар. укр. акад. [и др.]. – Х. – С. 69–72.*
22. Новикова О. В. Формирование нравственных ценностей в процессе профессионализации студентов в вузе / О. В. Новикова //

Диалектика индивидуального и коллективного в реализации современных образовательных стратегий : аннот. программа круглого стола, 20 нояб. 2008 г. / Глав. упр. образования и науки Харьк. обл. гос. администрации, Нар. укр. акад. – Харьков, 2008. – С. 20.

23. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов н/Д, 2002.

24. Попелюшко Р. П. Аналіз вивчення проблеми формування самооцінки у студентської молоді / Р. П. Попелюшко // Практ. психологія та соц. робота. – 2006. – № 7. – С. 72–75.

25. Разумникова О. М. Взаимодействие гендерных стереотипов и жизненных ценностей как факторов выбора профессии / О. М. Разумникова // Вопр. психологии. – 2004. – № 4. – С. 74–83.

26. Розенова М. Ценность любви в представлениях современных студентов / М. Розенова // Высш. образование в России. – 2006. – № 6. – С. 38–41.

27. Самойленко Є. Дослідження впливу психологічної статі на мотивацію навчальної діяльності юнаків і дівчат / Є. Самойленко // Психологія і сусп-во. – 2006. – № 2. – С. 133–136.

28. Самойленко Є. Порівняльні дослідження впливу психологічної статі на самооцінку юнаків і дівчат / Є. Самойленко // Психологія і сусп-во. – 2005. – № 1. – С. 87–91.

29. Семенова Е. А. Факторы становления профессионального самосознания будущих специалистов / Е. А. Семенова // Высш. образование сегодня. – 2007. – № 8. – С. 57–59.

30. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — М., 2001.

31. Твердохвалова Ю. Влияние интернальности на успешность профессиональной самореализации будущих специалистов / Ю. Твердохвалова // Молодые ученые Харьковщины-2007 : программа и материалы конф. молодых ученых, [Харьков] 21 апр. 2007 г. / М-во образования и науки Украины, Харьк. обл. гос. администрация, Совет ректоров Харьк. региона, Нар. укр. акад. ; [редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – С. 78–79.

32. Твердохвалова Ю. Л. Влияние уровня интернальности на успешность в профессиональной деятельности / Ю. Л. Твердохвалова

// Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2007. – № 759. – Вип. 37. – С. 257–262.

33. Твердохвалова Ю. Л. Професійно-статусні различия, впливаючі на ефективність професійної діяльності / Ю. Л. Твердохвалова // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2008. – Вип. 39. – № 793. – С. 406–414.

34. Хабусева М. Проблеми формування професійно значимих якостей середнього медичного персоналу / М. Хабусева // Молоді вчені Харківщини-2007 : програма і матеріали конф. молодих вчених, [Харків] 21 апр. 2007 г. / М-во освіти і науки України, Харків. обл. гос. адміністрація, Совет ректорів Харків. регіону, Нар. укр. акад. ; [редкол.: В. І. Астахова і др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – С. 79–80.

35. Хабусева М. В. Соціально-психологічні установки середнього медичного персоналу / М. В. Хабусева // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2007. – № 759. – Вип. 37. – С. 272–277.

36. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Р. И. Цветкова // Психолог. наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 76–80.

37. Чміль Л. Б. Психологічні особливості стилю життя студентської молоді : автореф. ... канд. психол. наук / Л. Б. Чміль. – Х. : Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2010. – 20 с.

38. Шевченко Н. В. Проблема готовності студентів к управленчеським професіям: соціологічні і психологічні аспекти / Н. В. Шевченко // Вісн. Міжнар. Слов'ян. ун-ту. Сер. Соціол. науки. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 55–57.

39. Ященко Е. Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самоактуализации студентов / Е. Ф. Ященко // Вопр. психологии. – 2007. – № 1. – С. 80–90.

40. The Oxford English Dictionary. Second edition / Prepared by J. A. Simpson and S. C. Wein. – Vol. XIV. – Oxford, 1989. – 921 p.





**РАЗДЕЛ V**  
**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО КАПИТАЛА**  
**СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНЧЕСТВА**

**5.1. Воздействие информационной среды на становление личности студента**

*Информационная среда (ИС)*, как часть искусственной среды, создаваемой человеком, является одним из важнейших атрибутов и факторов развития общества. Под информационной средой понимается «совокупность информационных условий существования субъекта: информационные ресурсы и их качество, развитость информационной инфраструктуры» [1]. Иными словами, информационная среда – это система средств общения с человеческим знанием, служащая для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, а также для ее передачи, переработки и обогащения [2].

Следует отличать понятие «информационная среда» от понятия «информационное пространство» (ИП). Существовая в одном и том же информационном пространстве, человек может переходить из одной информационной среды в другую, например, при смене профессии, рода занятий, увлечений, перехода на новую ступень обучения. То есть человек может находиться в различных информационных средах, например, в информационной среде вуза, в информационной среде виртуальной реальности (общение в сети Интернет, компьютерные игры), в профессиональной информационной среде и т. д., находясь в то же время в рамках одного информационного пространства, воспринимаемого им как нечто единое [3].

Информационное пространство образуется в результате жизнедеятельности всего человечества и достаточно консервативно к изменениям, информационная же среда создается отдельными группами людей.

Важной особенностью информационной среды является возможность доступа посредством этой среды к необходимым для человека знаниям. Но она не формирует умения получать эти знания.

Такие умения формируются в процессе обучения в рамках информационной образовательной среды. Наличие информационной образовательной среды (ИОС) является необходимым условием существования и развития общества. Основное назначение ИОС – организация процесса обучения для всех сфер человеческой деятельности.

Учебная деятельность ИОС формируется [3]:

- *учителем (преподавателем)*, который определяет содержание программы курса, выбор учебной литературы, методы преподавания, стиль общения и т. д.;
- *педагогическим коллективом учебного заведения*, определяющим общие требования к учащимся, сохраняющим традиции данного учебного заведения, форму взаимоотношений педагогического и ученического коллективов и пр.;
- *государством как общественным институтом*, определяющим материальное обеспечение образования в целом, социальный заказ на формирование той или иной системы знаний и взглядов.

Таким образом, информационная образовательная среда учебного заведения представляет собой сложную систему, аккумулирующую программные, методические, организационные, технические ресурсы, а также интеллектуальный и культурный потенциал вуза, включающий самих обучаемых и педагогов, и наконец, управление данной системой, основанное на целевых установках общества. [3].

Информационная образовательная среда опирается на уровень развития информационной инфраструктуры общества и качество информационных ресурсов.

Проследив развитие информационной образовательной среды с момента появления первых университетов в Европе до наших дней, можно отметить следующее: изначально информационная образовательная среда была обособленной, так как общество в целом не испытывало потребности в массовом образовании.

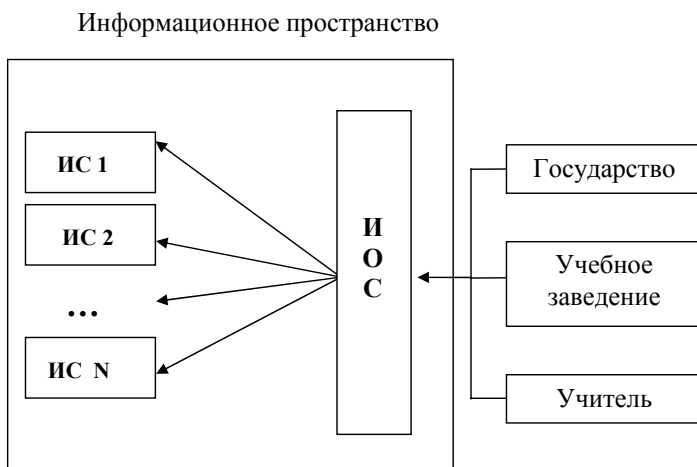


Рис. 1. Место информационной образовательной среды  
в информационной инфраструктуре общества

В аналитической справке о государственной политике в сфере управления высшим образованием в странах ОЭСР и ЕС отмечается, что в основе идеологии университетов долгое время лежала «Гумбольдтовская модель», основной принцип которой формулировался как «Уединение и Свобода», т. е. самодостаточность и замкнутость на себя преподавания и производства научного знания. На протяжении многих веков университет воспринимался как обособленное от остального мира место, где осуществляется обучение и проводятся исследования по широкому спектру фундаментальных естественнонаучных и гуманитарных дисциплин» [4]. К числу первых университетов относятся университеты в Болонье (1088), Париже (1160), Оксфорде (1167) и Кембридже (1209) [5 -3а].

Вместе с тем появление первых университетов способствовало расширению круга учебных заведений по всей Европе. В XIII–XV вв. уже почти во всех европейских странах существовали университеты. Университеты отличались друг от друга размерами (от нескольких сотен учеников до 7000 в Париже и 10000 в Болонье) и специализацией. «Школяры учатся благородным искусствам в Париже, древним классикам в Орлеане, судебным кодексам в Болонье,

медицинским припаркам в Салерно, демонологии в Толедо, а добрым нравам – нигде» – писал Гелинанд из Фруамона. [6].

Основывали университеты общественные институты государства того времени, такие как церковь, светская власть в лице королей, императоров, князей, а также города. Педагогический коллектив учебного заведения представлял собой корпорацию, сообщество преподавателей и студентов, возглавляемое избираемым магистром. Уже тогда в европейских университетах преподавателями были разработаны и стали применяться такие формы обучения и научные принципы, как лекция, семинар, экзамен, сессия, публичная защита диссертации, научный диспут и многое другое. Среди них лекция была основной формой сообщения знаний, так как информационная инфраструктура была слабо развитой, книг было мало, они были дороги, и поэтому чтение и комментирование богословских и научных трудов являлось важной формой передачи информации. В результате обучение состояло, прежде всего, в приобретении книжной учености.

До XVIII века латинский язык являлся международным языком в образовании и науке, что позволяло студентам обучаться в любом городе Европы (обеспечивая мобильность) и без труда понимать лекции всех преподавателей. Обучались студенты на четырех факультетах, имевшихся в средневековых университетах: подготовительном, богословском, медицинском и юридическом. Факультет искусств был подготовительным и общеобразовательным, на нем изучали семь свободных искусств: риторику, музыку, логику, арифметику, геометрию, грамматику и астрономию. Каждый, желавший учиться, должен был начинать с факультета искусств, чтобы быть способным в дальнейшем заниматься на одном из других факультетов, так как средневековый студент начинал образование в 14–15 лет. Три других факультета были «высшими». Дольше всего учились на богословском (около 15 лет), на остальных – от 5 до 8 лет. Только четыре студента из десяти заканчивали обучение в полном объеме, а ученую степень получал лишь каждый десятый [5].

Этот небольшой экскурс в историю обучения студентов показывает, что со времен средневековья информационная образовательная среда по-прежнему является необходимым условием развития общества. Учитель, педагогический коллектив учебного заведения

и государство, как и прежде, формируют общие принципы функционирования ИОС. Сохранились и хорошо знакомы современному студенту созданные в те далекие времена такие формы обучения, как лекция, семинар, научный диспут, сессия, экзамен. В то же время существенно изменилась информационная среда студенчества, произошли серьезные изменения в системе обучения студентов, в сроках их учебы и в количестве обучаемых. Эти изменения происходили на протяжении веков. Но XXI век создал принципиально новые условия развития цивилизации, потребовав наличия развитой информационной инфраструктуры как основы прогресса во всех областях экономики, науки и техники, социальной и культурной жизни и, естественно, образования. Создание развитой информационной среды и переход к информационному обществу невозможны без целенаправленной подготовки населения к жизни и работе в условиях массового применения информационных и телекоммуникационных технологий, ставших отличительной чертой современного общества, характеризующегося информатизацией всех сторон жизни, приоритетом интеллектуальных сфер деятельности, превращением информации в стратегический ресурс общества.

В настоящее время успешность любого специалиста тем выше, чем выше у него способность перерабатывать поступающую информацию и овладевать новыми знаниями. Соответственно, образование становится непрерывным процессом. А информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), по признанию специалистов, являются одним из приоритетных направлений науки и техники, которые в XXI веке становятся решающими. И не только в науке, но и во всех сферах деятельности современных компаний «информационные технологии практически повсеместно заняли главенствующее положение» [7].

Бурное развитие новых ИКТ будет и далее изменять характер развития, приобретения и распространения знаний. Новые технологии открывают возможности для обновления содержания обучения и методов преподавания, а также для расширения доступа к высшему образованию. Повсеместное внедрение новых ИКТ определяет суть дальнейшего развития высшего образования. И одним из главных результатов информатизации в сфере образования является создание

качественно новой образовательной среды в вузе. Применение новых ИКТ в образовательном процессе дает возможность оперативно реагировать на запросы общества; повышает доступность и эффективность образования вне зависимости от места проживания и социальных условий обучающихся; повышает осознанность процесса познания, развития активности и самостоятельности обучающихся [8].

Проблемам применения ИКТ в образовании посвящены многочисленные исследования. «Многие аспекты применения ИКТ в образовании, в том числе и не связанные с ней напрямую, но исключительно важные в силу своей фундаментальности, разрабатывались педагогами, психологами, специалистами в области ИКТ» [9].

В работах Архангельского С. И., Гальперина П. Я., Давыдова В. В., Загвязинского В. И., Махмутова М. И. и других нашли отражение фундаментальные проблемы теории педагогических систем и инновационных процессов в образовании. Главные особенности личностно ориентированного образования разрабатывались Алексеевым Н. А., Амонашвили Ш. А., Бондаревской Е. В., Сериковым В. В., Якиманской И. С. и других. Вопросам проблемного и программированного обучения, моделирования и технологизации обучения посвящены труды Бабанского Ю. К., Беспалько В. П., Гершунского Б. С., Лернера И. Я., Никандрова Н. Д., Талызиной Н. Ф. и других. В работах Ершова А. П., Леонтьева А. А., Монахова В. М., Роберт И. В., Шолоховича В.Ф. приведены основополагающие положения в области психолого-педагогических аспектов использования ИКТ.

В исследованиях российских и украинских ученых Андреева А. А., Апатовой Н. В., Гейна А. Г., Гершунского Б. С., Ершова А. П., Лапчика М. П., Матроса Д. Ш., Машбица Е. И., Полат Е. С., Роберт И. В, Скибицкого Э. Г. и других определены направления применения ИКТ в образовании, сформулированы общие принципы построения автоматизированных обучающих систем, разработаны технологические и дидактические принципы построения и функционирования систем открытого и дистанционного образования.

Сегодня определились основные показатели успешной модернизации образовательного процесса вуза, основанные на внедрении

новых ИКТ. Это, во-первых, повышение качества образования за счет создания единого информационного образовательного пространства университета, внедрения в учебный процесс технологий онлайн-ового и дистанционного обучения, обеспечения учебно-методической базы университета современными ИКТ. Во-вторых, это повышение эффективности управления образовательным процессом и университетом в целом за счет развития локальной компьютерной сети и создание интегрированной информационно-управляющей системы, автоматизирующей информационные технологии управления и обеспечивающей руководителей всех уровней достоверной информацией о состоянии дел во всех сферах деятельности университета.

Таким образом, на основе системной интеграции ИКТ в образовательную среду учебных заведений формируется единая *информационная образовательная среда* (ИОС). Новые возможности, которые дает использование ИКТ, естественным образом обогащают образовательную среду.

Термин ИОС определяет сущность интеграции информационной и образовательной сред. Анализ литературы показывает, что ИОС трактуется по-разному [10–14], в частности как:

- *единое информационно-образовательное пространство*, построенное с помощью компьютерно-телекоммуникационных технологий взаимодействия, представления информации как на традиционных, так и на электронных носителях, включающее в себя учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики, виртуальные библиотеки и распределенные базы данных;
- *системно организованная совокупность* технического, информационного и учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного пространства;
- *взаимосвязанные подсистемы* (техническая, информационная, дидактическая, методическая), целенаправленно обеспечивающие педагогический процесс;
- *открытая система*, аккумулирующая культурные, интеллектуальные, программно-методические, организационные и технические ресурсы и др.



Акцент в приведенных определениях делается на информационном характере среды, поскольку современные образовательные процессы не могут проходить без развития умений передачи, обработки и представления информации, без применения в учебном процессе широкого спектра информационных ресурсов. Таким образом, на базе высокотехнологических средств информатизации создается информационная среда, являющаяся составной частью образовательной среды вуза.

Требованием современного времени является широкое применение в учебном процессе компьютерной техники и средств мультимедиа, использование сетевых технологий и доступа к ресурсам Интернет. Появившиеся в последнее время новые информационные технологии не оптимально используются в рамках устаревшего подхода к образованию, ориентированного на классно-урочную систему занятий, на пассивное слушание, а не на активную самостоятельную творческую деятельность.

При создании ИОС необходимо решать важную задачу организации учебного процесса путем анализа существующих проблем и противоречий в современном высшем образовании, одна из которых состоит в том, что экспоненциальный рост информации, определяющей содержание образования, несовместим с ограниченным временем обучения и возможностями субъектов образовательного процесса.

Большинство исследователей в своих работах [10–15], рассматривая ИОС, описывают модель педагогического процесса, в которой реализуются дидактические возможности ИКТ, позволяющие эффективно организовать коллективную и индивидуальную работу студентов, интегрировать различные формы развития целенаправленной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. При этом выделяют среды, ориентированные на представление знаний, на самостоятельную деятельность по приобретению знаний и смешанные среды.

На протяжении последних двух десятилетий в большинстве зарубежных исследований ИОС рассматриваются с их конструктивно-деятельных позиций. В рамках конструктивной когнитологии такое понимание среды базируется на концепции, согласно которой обучающийся самостоятельно получает знания в процессе решения

заданных задач. В такой ИОС обучение является активным процессом, направленным на добывание и конструирование знания, т. е. поддерживаются конструктивные усилия обучающегося по самостоятельному освоению знаний, умений и навыков [10; 14].

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований показывает [10], что в последнее время формируются ИОС, представляющие собой как источник учебно-методического знания в конкретной области, так и высокоструктурированную среду для организации различных форм самостоятельной работы. Эти смешанные среды интегрируют оба подхода, то есть происходит стирание различий между типами ИОС. В таких ИОС можно изменять и дополнять содержание учебных материалов, а также представлять результаты текущего контроля учебной деятельности студентов, т. е. осуществлять педагогический мониторинг. Поскольку такие ИОС открыты одновременно для обучающегося и педагога, коммуникационные взаимодействия являются главным звеном педагогического процесса. Они обеспечивают организационную, методическую, дидактическую и психологическую основу обучения,

Проведенные многочисленные исследования [8–15] убеждают, что для совершенствования образовательного процесса в направлении развития личности обучаемых, достижения ими требуемых профессиональных, информационных и социальных компетенций ИОС вуза должна быть спроектирована как открытая система, которая аккумулирует современные технические, организационные, интеллектуальные, информационные, методические и другие ресурсы общества и тем самым позволяет обеспечить [9]:

- личностно ориентированный подход к организации учебного процесса, при этом студентам должна быть предоставлена возможность активно участвовать в проектировании и дальнейшем выполнении индивидуальных образовательных траекторий;
- реализацию развивающего обучения (интегативность, диалогичность, многоаспектность и избыточность деятельностного и знаниевого компонентов, развитие интеллекта, обучаемости, креативности) путем раскрытия и использования потенциальных возможностей ИОС;

- активное и осознанное участие преподавателей, программистов и методистов в формировании образовательной среды путем создания современных электронных учебных курсов на основе имеющихся знаний, опыта, традиций, а также пополнение содержательной, общекультурной составляющей информационного образовательного пространства учебного заведения за счет имеющегося многочисленного контента в глобальной информационной сети Интернет.

Анализ и обобщение теоретических и экспериментальных педагогических исследований [9] позволил сформулировать систему принципов, характеризующих закономерности формирования и развития ИОС при непосредственном участии субъектов образовательного процесса.

Одним из основополагающих является *принцип открытости* ИОС, поскольку именно взаимодействие с внешними (образовательными, информационными, культурными, социальными) средами способствует ее развитию. Формирование ИОС вуза на принципе открытой развивающейся системы осуществляется «в контексте синергетической научной парадигмы, когда акценты переносятся на изучение механизмов возникновения нового, перестройки структурных и содержательных компонентов, самоорганизации».

Развивающее воздействие ИОС на учащихся обуславливается *принципом структурированной избыточности*, на основе которого, совместно с принципом открытости, реализуется социально-личностно ориентированный образовательный процесс. При этом реализуются открытые индивидуальные образовательные траектории студентов. Динамика изменения ИОС определяется как внешними воздействиями, так и созидательной деятельностью субъектов образовательного процесса – педагогов и учащихся. Развитие ИОС, в свою очередь, влияет на изменение как содержания, так и форм деятельности преподавателей и обучаемых.

Используемые ИКТ, а также содержательный и деятельностный компоненты ИОС, объединенные *принципом интегративности*, позволяют обучаемым посредством естественных связей между компонентами ИОС перейти от предметоцентризма к постижению

целостной картины мира. Педагогам и самим обучаемым с целью развития личностных качеств каждого учащегося можно оптимально выбрать виды деятельности и подобрать образовательные ресурсы.

Предполагается формирование трехуровневой архитектуры ИОС. *Принцип нелинейности* предусматривает для каждого уровня сохранение всех ведущих принципов.

*Инвариантный* уровень ИОС включает все ресурсы бумажной и электронной библиотеки, лабораторий, музеев, культурных центров и др. Этот уровень ИОС является общедоступным и функционирует на уровне всего вуза. Он позволяет уйти от жесткого разграничения естественнонаучных и гуманитарных учебных дисциплин и позволяет организовать горизонтальные междисциплинарные связи.

*Специализированный* уровень ИОС формируется с ориентацией на определенный контингент учащихся, определяемый профилем подготовки. Для достижения конкретных специфических целей образовательного процесса преподаватели дополняют инвариантный уровень ИОС специальным профильным контентом.

В ходе познавательной деятельности самих обучаемых создается третий уровень ИОС на основе инвариантного и специализированного уровней и представляет собой совокупность *индивидуальных ИОС*.

Анализ достоинств и недостатков существующих ИОС, дидактических традиций отечественной системы образования, а также современного состояния ИКТ позволил исследователям сформулировать принципы, на которых должны строиться проектируемые в настоящее время ИОС [8]:

1. *Принцип многокомпонентности*, предполагающий, что ИОС представляет собой многокомпонентную среду, включающую в себя учебно-методический банк данных, системы тестового контроля знаний, необходимое программное обеспечение, тренинговые и обучающие системы, технические средства, информационно-справочные системы и хранилища информации любого вида, включая графику, видео и пр., взаимосвязанные между собой.

2. *Принцип интегральности*, согласно которому информационная компонента ИОС включает в себя всю необходимую совокупность базовых знаний, определяемых профилями подготовки специалистов,

и учитывает все междисциплинарные связи, а также содержит информационно-справочную базу дополнительных учебных материалов, детализирующих и углубляющих базовые знания.

3. *Принцип распределенности*, предполагающий, что информационная компонента ИОС оптимальным образом распределена по информационным хранилищам, исходя из экономической целесообразности и с учетом требований и ограничений современных технических средств.

4. *Принцип адаптивности*, требующий, чтобы ИОС не отторгалась существующей системой образования, не нарушала ее структуру и принципы построения. ИОС должна позволять гибко модифицировать информационную компоненту среды и адекватно отражать современные и перспективные потребности информационного общества.

Сформулированные выше принципы во многом перекликаются с принципами построения ИОС, предложенные И. Г. Захаровой [9]. Они делают необходимым рассмотрение ИОС как части традиционной образовательной системы и как самостоятельной системы, направленной на развитие активной, созидательной, творческой деятельности учащихся с применением новейших ИКТ. То есть современная ИОС способствует изменению содержания образования путем активизации традиционных и стимулирования развития новых форм организации учебного процесса. ИОС также развивается благодаря созидательным учебно-воспитательным действиям преподавателей и учащихся. Воспитание у обучающихся потребностей в самообразовании является основным условием использования возможностей ИОС в образовательном процессе.

Однако реальная информационная избыточность ИОС приводит к возникновению различных трудностей при отборе необходимой информации. Эти проблемы могут быть успешно решены, если интегрировать в состав второго и третьего уровней ИОС дополнительную *информационно-поисковую* компоненту, предоставляющую субъектам образовательного процесса доступную и наглядную информацию из всех ресурсов ИОС вуза и тем самым способствующую возможности самообучения студентов.

Оснащение ИОС специальными наукоемкими *моделирующими программами* особенно актуально для эвристического, развивающего обучения, организуемого в специальной виртуальной предметной среде. Эти программы порой позволяют заменить дорогостоящее реальное оборудование или различные формы предметной деятельности. Возможности ИОС позволяют перейти к формированию виртуальных научных лабораторий и в рамках коллективного исследовательского проекта включить в самостоятельную деятельность с моделирующими программами на основе общей базы данных большую группу обучающихся. Благодаря таким виртуальным лабораториям студенты всех форм обучения имеют возможность осуществлять активную совместную созидательную деятельность и, как результат, сформировать особо важные сегодня профессиональные и социальные компетенции.

Интегрированные в ИОС *обучающие программы и системы* совместно с системами мониторинга и диагностики позволяют организовать управляемый познавательный процесс, обеспечивающий развитие студента и адаптированность к его возможностям и потребностям.

В информационном обществе фундаментальной проблемой является переход системы образования на концепцию непрерывного обучения, продолжающегося в течение всей жизни (Lifelong Learning). Реализация данной концепции требует становления в социуме так называемых персональных образовательных сфер, формируемых самими субъектами для решения личностных и профессиональных задач на основе достижений информационных технологий [18]. Персональная ИОС преподавателя формируется путем выбора конкретных средств и систем из существующих современных ИКТ в зависимости от применяемых форм и методов обучения при решении определенных педагогических задач [18]. Аналогично каждому учащемуся целесообразно создавать свою персональную учебную среду (ПУС), реализуемую путем выбора конкретных современных ИКТ, в том числе интернет-сервисов.

ПУС на базе ИОС вуза позволяет осуществлять личностно-ориентированное обучение, предоставляя в распоряжение как преподавателя, так и обучаемого всевозможные инструменты и условия для

достижения необходимых целей. В работе [11] отмечается, что, «являясь самоорганизующейся системой, состав ИОС и взаимосвязь ее компонентов имеют гибкую структуру и функционал, адаптирующиеся к особенностям конкретного контента среды, потребностям и способностям обучаемых».

Таким образом, в качестве основных компонентов ИОС исследователи выделяют:

1. *Информационные и коммуникационные технологии*, представляющие собой совокупность методов и средств генерации, передачи, сбора, обработки, хранения и представления информации, применяемые для управления и расширения знаний обучающихся и развивающие их возможности по управлению техническими и социальными процессами.

2. *Сообщество участников процесса обучения*, имеющее технические и программные средства для работы в ИОС, распределенные в пространстве.

3. *Педагогическую систему*, определяющую систему взаимоотношений средств и субъектов (учащихся и преподавателя) обучения как модель педагогических процессов.

Примером реализации подобной среды может быть созданная в ХГУ «НУА» информационная образовательная среда (рис. 2), которая успешно функционирует и постоянно развивается как в качественном, так и в количественном отношении [19–21]. Уровень развития этой среды определяет качество учебной, научной и административно-хозяйственной деятельности университета. Центральное место в ИОС университета занимают учебные классы, оснащенные персональными компьютерами, объединенными в единую локальную сеть и подключенными к сети Интернет. Уникальной компонентой ИОС является действующий в ХГУ «НУА» «Центр русской культуры», представляющий собой информационный комплекс, работающий на базе самых современных ИКТ и предоставляющий студентам доступ к широкому кругу дополнительных хранилищ информации.



Рис. 2. Обобщенная структура ИОС ХГУ «НУА»

Очевидно, что организация образовательного процесса в современной ИОС позволяет достигнуть важных педагогических целей [8; 9], таких как:

- подготовка студента к самостоятельной активной, созидательной деятельности, содействие развитию его как личности, адаптирующегося к условиям жизни в информационном обществе;
- выработка умений добывать необходимую информацию из разнообразных источников и обрабатывать ее с помощью современных компьютерных технологий;
- выработка навыков четкого планирования любых видов деятельности за счет развития конструктивного и алгоритмического мышления;
- развитие навыков научной, творческой деятельности за счет выполнения задач исследовательской направленности и активизации



познавательного интереса при работе в среде интеллектуальных моделирующих и обучающих программ и систем;

- формирование коммуникативных способностей в процессе выполнения совместных учебных и исследовательских проектов, участия в компьютерных деловых играх, организации оперативной консультационной помощи, применения для взаимодействия (оперативного обмена информацией, идеями, планами) современных технологий коммуникации, таких как электронная почта, системы обмена мгновенными текстовыми сообщениями – чаты, системы аудио- видеобщения, электронные конференции и др.;

- выработка умения анализа обстановки и принятия оптимальных решений в сложных ситуациях за счет выполнения индивидуальных стимулирующих заданий с использованием тренировочных программ и в процессе решения компьютерных экспериментальных задач на основе моделирующих и обучающих программ, адаптирующихся к возможностям учащегося.

Мы видим, что ИКТ не только меняют само существо связанной с ними образовательной деятельности, но и оказывают как прямое, так и косвенное воздействие на личность человека. Эти технологии изменили наш мир и бросили вызов традиционной системе образования в том смысле, что они, потребовав от каждого современного человека умения пользоваться ими в профессиональной сфере, тем самым открыли доступ к источникам любых знаний через технологически наиболее развитое и, вместе с тем, доступное средство – Интернет. Распространение Интернета не просто облегчило доступ к информации, оно решительным образом изменило принцип устройства мира знаний, превратив его в открытую сетевую структуру. На наших глазах сформировалось виртуальное информационное пространство. Более того, сегодня из чисто информационного это пространство постепенно превращается в образовательное, зарождается *виртуальная образовательная среда* (ВОС) и, как следствие, осуществляется переход от закрытой системы образования к открытому образовательному процессу. А это означает пересмотр классической схемы образования как единого для всех пути в виде логически выстроенной кем-то заранее последовательности этапов получения знаний и требует серьезной реорганизации

современной системы образования, разработки новой образовательной парадигмы, отвечающей требованиям времени – созданию условий для непрерывного образования [22–27].

Виртуальная образовательная среда – открытая система, в рамках которой на основе применения технологий виртуальной реальности обеспечивается эффективное интерактивное самообучение в образовательном процессе [28].

Намечается создание учебных сервисов, которые должны включать в себя виртуальные модели изучаемых объектов и учебно-методическую надстройку, что позволит создавать на их основе виртуальные учебные среды, поддерживающие дистанционные формы обучения, построенные на принципах виртуального взаимодействия участников образовательного процесса.

К основным возможностям виртуальных образовательных сред можно отнести [29]:

- организацию доступа учащихся к качественному образованию (образовательные интернет-ресурсы, кадры, современные методики обучения);
- реализацию коллективных и индивидуальных траекторий обучения;
- поддержку междисциплинарных связей;
- поддержку проектной деятельности обучаемых;
- проведение занятий в режимах интерактивного и дистанционного обучения (интернет-обучение);
- поддержку различных форм сетевого взаимодействия;
- предоставление инструментальных средств для работы с электронными образовательными ресурсами (ЭОР) – создание, просмотр и воспроизведение ЭОР, конструирование и редактирование электронных курсов.

То есть ВОС является логическим продолжением и развитием ИОС. Возникшая в процессе формирования информационной образовательной среды электронная среда обучения предоставила эффективные и удобные средства организации учебного процесса. Разработаны различные системы для поддержки учебного процесса, такие как Moodle, ATutor, Blackboard, ILIAS и многие другие. Наиболее показательной, с точки зрения возможностей организации

учебного процесса, является система Blackboard, представляющая собой Web-платформу на базе серверного программного обеспечения. Она имеет систему управления курсами, настраиваемую открытую архитектуру и масштабируемый каркас, который позволяет интегрироваться с информационными системами студентов. Blackboard предлагает многочисленные возможности поддержки учебного процесса, а именно:

1) обеспечивает доступ к *тематической информации и контенту*, с которыми может ознакомиться каждый зарегистрированный пользователь;

2) имеет ряд инструментов, обеспечивающих *связь преподавателей со студентами и между самими студентами*;

3) предлагает множество вариантов *для оценки знаний*.

*Система контента* предлагает студентам и преподавателям виртуальный жесткий диск через Интернет. Это дает преподавателям дополнительную гибкость в создании и предоставлении контента. Поскольку современные студенты знакомы с подкастингом и имеют MP3/мобильные медиа-плееры, карманные компьютеры и мобильные телефоны, *подкастинг* – процесс создания и распространения звуковых или видеофайлов (подкастов) в стиле радио- и телепередач в Интернете (вещание в Интернете) – становится хорошим способом удовлетворения потребностей и предпочтений современного студента знакомым им путем, что содействует обучению, делает его более интерактивным и привлекательным.

В Blackboard существует функция, позволяющая преподавателям разрабатывать индивидуальный учебный план для студентов. Она предоставляет новый материал студенту, если и когда он готов к этому. Иными словами, новые учебные ресурсы становятся доступными для студентов только тогда, когда они выполнили определенные условия.

Для отображения процесса индивидуального развития студента и достигнутых им результатов Blackboard оснащена *электронными портфолио*. Электронные портфолио должны включать резюме, личный план развития, задания по курсам, цели работы и обучения, списки оценок, докладов, научных работ и публикаций. Это то место, где студенты собирают данные о себе и делятся ими с другими,

и которое позволяет преподавателям и научным консультантам отслеживать достигнутый студентом прогресс. Кроме этого, после окончания университета студент может использовать портфолио при трудоустройстве.

*Связь преподавателей и студентов* осуществляется через электронную почту, доски обсуждений (форумы), чат и виртуальный класс для отправки синхронных или асинхронных сообщений. Преподаватели также могут отправлять короткие сообщения, которые студенты видят при посещении курса. Существует возможность обмениваться файлами с помощью функции файлового обмена, хранить закладки в Интернете и делиться ими с другими. Социальные закладки используются для хранения адресов часто посещаемых веб-сайтов, чтобы быстро и легко находить их в дальнейшем и обмениваться ими с другими людьми через Интернет.

*Система тестирования и проверки* дает широкие возможности для оценивания работы студентов. В ней имеется электронный журнал преподавателей, содержащий список студентов, автоматически сгенерированные оценки и оценки, проставленные преподавателями. Кроме того, он показывает, сданы ли задания, нужно ли их проверить, пройдены ли тесты. Студенты могут видеть свои оценки, отзывы на свои работы и комментарии к тестам. Представляет интерес функция *коллегиального обзора*, которая позволяет студентам оценивать себя и своих сокурсников. С помощью критериев для оценки их собственной работы и работы других студентов они получают более глубокое понимание предмета. При оценивании работ студентов используется также имеющийся в системе инструмент предотвращения плагиата в работах студентов.

В рамках ВОС большую популярность приобрели технологии совместного обучения. Эти технологии, появившиеся в Интернете и получившие название Web 2.0, позволяют сделать образовательный процесс гибким, интерактивным, а работу студентов в значительной степени коллективной и, вместе с тем, самостоятельной за счет использования инструментов, позволяющих обеспечить поддержку действий группы по совместному обучению, исследованиям и текущим задачам. К их числу относятся, в первую очередь, блоги, вики, социальные закладки. Эти инструменты упрощают многие

задачи и увеличивают эффективность обучения. Например, вики используются при групповом ведении проектов, блоги – для обсуждения процесса работы и для обратной связи при проведении группового обучения, социальные закладки – для совместной исследовательской работы. В общем, простота использования и коллаборативная природа этих инструментов делают их очень удобными для обучения [30].

Благодаря виртуальным образовательным средам появилась возможность видеообразования, которое позволяет, не выходя из дома, обучаться в процессе просмотра образовательных фильмов, дистанционного посещения лекций в ведущих вузах, просмотра научно-популярных лекций, научных конференций. Уже сегодня студентам, школьникам, аспирантам стали доступны образовательные видеопорталы [31], такие как:

YouTube EDU (<http://www.youtube.com/edu>) – образовательная мультимедийная платформа, объединившая каналы университетов многих стран мира.

UniverTV.ru (<http://www.univertv.ru/>) – образовательный портал видеозаписями лекций ведущих вузов мира, ориентированный не только на студентов, но и на школьников старших классов.

Skillopedia.Ru (<http://skillopedia.ru/>) – видеоэнциклопедия знаний.

Intuit.ru (<http://www.intuit.ru/video/>) – сайт Интернет-Университета Информационных Технологий, на котором собрано множество бесплатных лекций по математике, информатике, экономике, физике, истории и прочим наукам.

Tube.sfu-kras.ru (<http://tube.sfu-kras.ru/>) – сайт Сибирского федерального университета, на котором собраны аудио- и видеоматериалы с лекциями, учебными фильмами.

Используемые в образовании сетевые, мультимедийные, мобильные ИКТ позволяют расширить сферу обучения, выведя ее за рамки одного вуза и создав мощную платформу для интернационализации образования.

В последние десятилетия нарастает процесс интернационализации высшего образования, сегодня он становится ключевым фактором его трансформации, так как в значительной мере способствует

повышению доступности высшего образования и его качества, внедрению инновационных методов работы в системах высшего образования, укреплению международного сотрудничества. В условиях развития экономической, социальной и культурной интеграции значение интернационализации образования неуклонно растет [32].

Интернационализация происходит в разных формах. Хотя физическое перемещение студентов и преподавателей остается наиболее распространенным, появляются новые организационные формы, обогащающие интернационализацию высшего образования. Так, физическая мобильность уже не всегда необходима, поскольку интернационализация становится частью повседневной жизни студентов благодаря развитию виртуальных образовательных сред вузов. В результате этого студенты критично оценивают преимущество пребывания за границей в сравнении с дистанционными формами интернационализации [33; 34; 35].

Информационная инфраструктура образовательной среды современного студента насыщена множеством источников информации, и это, в первую очередь, отличает его от студентов прошлых десятилетий и веков.

Результаты анкетирования студентов, проведенного в рамках данного проекта, дают основания считать, что Интернет занял существенное место в информационном поле студентов. Так, наряду с тем, что важным источником информации остается чтение (художественной литературы – 36%, литературы по специальности – 21%, газет – 18% опрошенных), 39% опрошенных рассматривают Интернет как источник научной информации и 45% – как источник прочей информации. В учебных целях Интернет использует 53% респондентов. В еще большей степени (66,5%) Интернет присутствует в жизни студентов как средство общения с друзьями и знакомыми, несмотря на то, что 82% опрошенных все же отдают предпочтение непосредственному обмену информацией.

В ходе анкетирования нас в первую очередь интересовали перспективы развития форм обучения, основанных на информационно-коммуникационных технологиях, являющихся фундаментом развития современной информационной среды общества в целом. Результаты опроса показали, что сегодня 96,8% студентов умеют

работать на компьютере, 89,4% умеют работать в Интернете (ведут поиск информации – 52,8%, осуществляют общение, коммуникации – 66,5%, используют для выполнения заданий – 81,4%, обращаются в случае возникновения проблем с трудоустройством – 24,8%).

Полученные результаты свидетельствуют о широком распространении ИКТ в учебе и жизни студентов. Вместе с тем студенты не готовы пока к переходу на дистанционную форму обучения (ДО) при получении высшего образования: «нет» ДО сказали 56,1% респондентов, «да» – 13,1%, «не знаю» – 27,2%. Что же касается получения дополнительных знаний в дистанционной форме, то 39,5% студентов готовы к работе в таком режиме, 29,0% не готовы, 26,7% затруднились с ответом. Желаящие учиться в дистанционном режиме отметили, что ДО – это «инновационный подход к образованию» (41,7%), «такое обучение дает возможность экономить время» (42,1%), «при дистанционном обучении я могу эффективнее совмещать работу и учебу» (44,8%). Имеют опыт дистанционного обучения 18,7% опрошенных.

Вывод. Отдавая сегодня предпочтение традиционной форме обучения, студенты осознают ИКТ как неотъемлемую часть своей учебной и будущей трудовой деятельности. Это свидетельствует о том, что в эпоху общественных трансформаций традиционные и инновационные информационные средства успешно дополняют друг друга.

### Список литературы

1. Смирнов М. А. Информационная среда и развитие общества [Электронный ресурс] / М. А. Смирнов. – Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/ed5b20026789b14ac3256d0600676a7f>
2. Башмаков М. И. Информационная среда обучения / М. И. Башмаков, М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник. – СПб. : СВЕТ, 1997. – 400 с.
3. Виды сред в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://courses.urc.ac.ru/eng/u7-9.html>

4. Аналитическая справка о государственной политике в сфере управления высшим образованием в странах ОЭСР и ЕС и институциональных моделях управления университетами в новых условиях функционирования высших учебных заведений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://comparative.edu.ru:9080/PortalWeb/Msg?id=1239>

5. Корякина Е. П. Культура средневековой Западной Европы: особенности, ценности, идеалы [Электронный ресурс] / Е. П. Корякина. – Режим доступа: <http://svr-lit.niv.ru/svr-lit/koryakina-kultura-evropy/kultura-3.htm>

6. Гаспаров М. Л. Поэзия вагантов / М. Л. Гаспаров // *Patrologia latina*. – V. 212. – P. 603.

7. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hsbi.hse.ru>

8. Кечиев Л. Н. Информационно-образовательная среда технического вуза [Электронный ресурс] / Л. Н. Кечиев, Г. П. Путилов, С. Р. Тумковский. – Режим доступа: [http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it\\_russia/institute.shtml?print](http://www.cnews.ru/reviews/free/edu/it_russia/institute.shtml?print)

9. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Г. Захарова. – Тюмень, 2003.

10. Скибицкий Э. Г. Информационно-образовательная среда вуза: цель или средство в обеспечении качества образования? [Электронный ресурс] / Э. Г. Скибицкий. – Режим доступа: [www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/06\\_2009/06.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/06_2009/06.pdf).

11. Андреев А. А. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2002.

12. Андреев А. А. Персональная информационно-образовательная среда преподавателя [Электронный ресурс] / А. А. Андреев. – Режим доступа: [blogs.mail.ru/mail/andreev\\_a\\_a](http://blogs.mail.ru/mail/andreev_a_a).

13. Стародубцев В. А. Возможности сервисов web2 для формирования персональных образовательных сфер / В. А. Стародубцев, А. А. Киселёва, А. Ф. Федоров // *Высш. образование в России*. – 2010. – № 7. – С. 95–98.



14. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных образовательных учреждениях / Г. Ю. Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000.
15. Основы открытого образования / отв. ред. В. И. Солдаткин. Т. 1. Российский государственный институт открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002.
16. Выготский Л. С. Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991.
17. Васильченко С. Х. Стратегия развития информационно-коммуникационной образовательной среды / С. Х. Васильченко // Новые образовательные технологии в вузе : сб. материалов седьмой М НТК, 8–10 февр. 2010 г. : в 2-х ч. Ч. 1. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ им. первого Президента России Б. Н. Ельцина», 2010. – С. 11–14.
18. Кирвас В. А. Формирование современной персональной информационно-образовательной среды преподавателя / В. А. Кирвас // Системи обробки інформації : [зб. наук. пр.] / Харк. ун-т Повітр. Сил ім. Івана Кожедуба. – Х., 2011. – Вип. 5(95). – С. 284–288.
19. Кирвас В. А. Информационно-образовательная среда университета / В. А. Кирвас // Экспертные оценки элементов учебного процесса : программа и материалы IX межвуз. науч.-практ. конф., Харьков, 3 нояб. 2007 г. / Нар. укр. акад. [каф. информ. технологий и математики]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – С. 39–41.
20. Кирвас В. А. Проблемы развития информационно-образовательной среды гуманитарного университета / В. А. Кирвас // Проблемы информатики и моделирования : материалы седьмой междунар. науч.-техн. конф. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2007. – С. 14.
21. Кирвас В. А. Методы, средства и проблемы построения информационно-образовательной среды вуза / В. А. Кирвас // Четверта наук. конф. Харк. ун-ту Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба, 16–17 квітня 2008 року : матеріали конференції. – Х. : ХУПС, 2008. – С. 130.
22. Основы открытого образования / отв. ред. В. И. Солдаткин. Т. 1. Российский государственный институт открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002.

23. Козыренко В. П. Концепции непрерывного образования в Украине [Электронный ресурс] / О. В. Лазаренко, В. П. Козыренко // Экономика и образование сегодня [Москва]. – 2008. – № 16. – С. 72–73. – Режим доступа: <http://eed.ru/opinions/>

24. Козыренко В. П. Информационная среда как инструмент интеграции процесса обучения в системе непрерывного образования [Электронный ресурс] / В. П. Козыренко, О. В. Лазаренко // Информационная среда вуза 21 века : Междунар. науч.-практ. конф. – Петрозаводск, 2009. – С. 110–113. – Режим доступа: <http://it2009.petrstu.ru/publication.php>

25. Козыренко В. П. Реализация концепции непрерывного образования в Украине (опыт интегрированного научно-образовательного комплекса ХГУ «НУА») / В. П. Козыренко, О. В. Лазаренко // Moscow Education Online : Междунар. конф. по вопр. обучения с применением технологий e-learning : сб. тез. докл. конф.– 28 сент. – 1 окт. 2008 г. – М., 2008. – С. 200–214.

26. Козыренко В. П. Место открытой виртуальной образовательной среды в системе непрерывного образования / В. П. Козыренко, О. В. Лазаренко // Роль программы ТЕМПУС в создании общеевропейского образовательного пространства : материалы Междунар. науч.-метод. видеоконф., посвящ. 20-летию программы ТЕМПУС / Тюмен. гос. нефтегаз. ун-т. – Тюмень, 2010. – С. 76–79.

27. Лазаренко О. В. Гуманитарная миссия информационных технологий в эпоху перемен / О. В. Лазаренко // Актуальные проблемы экономической, социальной, политической и правовой защиты субъектов образовательного процесса : Междунар. науч.-практ. конф. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – С. 99–104.

28. Лубков Р. В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р. В. Лубков. – Самара, 2007. – 165 с.

29. Кулагин В. П. Стратегия развития информатизации образования ФЦПРО на 2008–2010 годы [Электронный ресурс] / В. П. Кулагин, А. Н. Тихонов // Информационная среда вуза XXI века : Всерос. науч.-практ. конф. – Петрозаводск, 2007. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/83720>

30. Лазаренко О. В. E-LEARNING 2.0 – технологии совместного обучения / О. В. Лазаренко // Экспертные оценки элементов учебного процесса : программа и материалы XIII межвуз. науч.-метод. конф., 30 окт. 2011. – Х. : Изд-во НУА, 2011.– С. 11–13.

31. Крупин А. Образовательные видеопорталы [Электронный ресурс] // КомпьютерраLab. 2009. – Режим доступа: <http://www.computerra.ru/terralab/softerra/475853/921>

32. Лазаренко О. В. Интернационализация высшего образования: опыт США применительно к системе высшего образования в Украине = Internationalization of higher education: the U.S. experience applied to the system of higher education in Ukraine / О. В. Лазаренко // Украинско-американские контакты в сфере высшего образования: опыт и перспективы развития : программа и материалы Междунар. науч.-практ. конф., 23 нояб. 2011 г. – Х. : Изд-во НУА, 2011.– С. 104–117.

33. Обзор европейского опыта интернационализации высшего образования = The review of European experience of internationalization of higher education/Education, Audiovisual & Culture Executive Agency, European commission TEMPUS, [Нар. укр. акад]. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 56 с.–(E-internationalization for collaborarive learning).

34. Лазаренко О. В. Интернационализация как отклик на мировой спрос на знания / О. В. Лазаренко // Экспертные оценки элементов учебного процесса : программа и материалы XII межвуз. науч.-метод. конф., 30 окт. 2010. – Х. : Изд-во НУА, 2010. – С. 11–13.

35. Лазаренко О. В. Интернационализация как свободный поток знаний / О. В. Лазаренко // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции: наработки и проблемы высшей школы Украины : Междунар. науч.-практ. конф., 16–19 нояб. 2010 г. – Х. : Изд-во НУА, 2010.– С. 196–199.

## 5.2. Студент XXI века:

### экономические аспекты формирования социального капитала

#### Социальный капитал как фактор развития экономической системы

Нынешняя социально-экономическая ситуация позволяет выявить ряд новых проблем и задач, решение которых стоит на повестке дня на международном уровне. Развитые страны мира шагнули в постиндустриальную эпоху, которая характеризуется не только развитием высоких технологий, но и повышением внимания к человеческому капиталу, интеллектуальному труду. Наблюдается рост числа организаций, работающих в принципиально новых сферах экономической деятельности. Все шире признается тот факт, что социальные связи и доверие играют важную роль в поддержке экономического развития, что уровень социального капитала является одним из основных факторов, влияющих на экономическое развитие стран и регионов. Для повышения эффективности международной экономики в условиях глобализации современного мира, обеспечения устойчивого развития и международной безопасности общество все больше обращается к формированию социально-экономического капитала как одного из необходимых ресурсов.

По мнению Д. Меркулова, современная экономика сегодня характеризуется нарастающим разрывом между теорией и практикой хозяйственной деятельности отдельных экономических субъектов. Актуальны вопросы анализа и прогнозирования реакции экономических субъектов на различные нормативно-законодательные способы регулирования хозяйственных процессов с целью повышения эффективности управленческих решений. Поэтому при формировании социально-экономического капитала важны как теоретические, так практические аспекты для рационального выбора стратегий управления как на уровне отдельного предприятия, так и в масштабах экономики в целом [27].

Исследование социально-экономических факторов, влияющих на социальный капитал, приобретает актуальность в современных условиях экономики и социума в целом, в котором наблюдается дефицит институциональных норм, разделяемых всеми людьми

ценностей, корпоративной трудовой этики и ответственности, идентичности и самоотдачи, что сдерживает формирование отношений доверия между работодателем и работником, партнерами по бизнесу. Возникает дефицит доверия населения к рыночным институтам в целом и производства, потребления и распределения в частности, что выступает тормозом социальных и экономических преобразований украинского общества. Следовательно, нарушается последовательность реализации на практике определенного ряда положительных механизмов в сфере регулирования трудовых отношений, бизнеса, социального партнерства. В этих условиях необходимость исследования потенциала доверия как механизма социальной интеграции в отдельных организациях и обществе в целом приобретает особую остроту [50, с. 269].

Таким образом, актуальность исследования данной проблемы обусловлена как спецификой современной ситуации в экономике Украины, так и объективными процессами, происходящими в мировой экономике.

Отличительной чертой современного мирового экономического развития является формирование инновационного производства, основанного на внедрении новых технологий в развитых странах постиндустриального общества с помощью совершенствования профессионализма кадров. Данный факт принципиально меняет как положение и роль человека в производстве, так и саму структуру производства. Технологический прогресс изменил и объемы производства и структуру производства, оказав значительное воздействие на уровень и качество жизни.

С начала зарождения капитализма и эпохи первоначального накопления капитала, с точки зрения истории экономики, товаром становится рабочая сила, которая в постиндустриальном обществе приобретает значение важнейшего фактора экономического роста и преобразуется в «человеческий капитал».

Под человеческим капиталом принято понимать накопленный человеком определенный запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотиваций, который используется в сфере общественного воспроизводства, содействует росту производительности труда и эффективности производства и тем самым рассматривается

инвестициями и впоследствии влияет на рост доходов данного человека.

Формирование человеческого капитала требует отвлечения средств от текущего потребления ради получения дополнительных доходов в будущем, то есть инвестиций. К важнейшим видам таких инвестиций относят образование, подготовку на производстве, миграцию, информационный поиск, рождение и воспитание детей.

По мнению Р. Капелюшникова, благодаря теории человеческого капитала, вложения в человека стали рассматриваться как источник экономического роста, не менее важный, чем обычные капиталовложения. Теория человеческого капитала предложила единую аналитическую рамку для объяснения таких, казалось бы, разнопорядковых явлений, как вклад образования в экономический рост, спрос на образовательные и медицинские услуги, возрастная динамика заработков, различий в оплате мужского и женского труда, сохранения экономического неравенства на протяжении ряда поколений и многое другое [19].

Новые модели могут доказать существующую связь между механизмами экономического роста и процессами получения и накопления новых знаний, находящих впоследствии отражение в технологических нововведениях. Кроме того, они привели их авторов к ряду предположений относительно причин наблюдаемых различий в темпах экономического роста отдельных стран, эффективности различных мер государственной научно-технической и промышленной политики, влияния процессов международной интеграции и торговли на темпы экономического роста [10; 27; 34].

Прогресс в области развития высоких технологий становится результатом развития человеческого капитала, основанного на творческих способностях человека. Подобный прогресс приводит к изменениям не только в сфере инновационных технологий, но и в социально-экономической сфере, заставляя искать новые способы общественной регуляции.

В современных высоких технологиях интеллекта, творческих способностей, высокого уровня образования и всего того, что вмещается сегодня в понятие «человеческий капитал», уже недостаточно. Теперь ведущую роль играет то, как индивиды, несомненно,

обладающие высоким уровнем человеческого капитала, взаимодействуют между собой, умеют ли они работать в команде, могут ли доверять партнерам по бизнесу или будут вынуждены проводить дорогостоящие проверки и создавать системы мониторинга. Сможет ли руководство компаний без опасений делегировать часть полномочий менеджерам высшего звена? Смогут ли менеджеры высшего звена ожидать от каждого работника того, что он будет не просто хорошим работником, не просто будет обладать определенными навыками и уровнем образования, но и захочет применить полученное им образование на деле, преследуя не только свои собственные интересы, но и действуя во благо компании, в которой он работает. Будет любить свое дело и не только формально выполнять возложенные на него обязанности, а творчески подходить к любой работе [44].

Так же как в свое время было исторически предопределено возникновение теории человеческого капитала, теперь закономерным итогом является создание и бурное развитие теории социального капитала как дополнения, необходимого для оптимального функционирования экономической системы.

Исторический анализ свидетельствует о сравнительно одинаковых стратегиях роста отдельных развивающихся стран, которые достигли достаточно высоких темпов экономического развития, что позволило им сократить темпы отставания от развитых стран. Однако в большинстве развивающихся стран не происходит экономического роста вообще, а в некоторых даже наблюдается дальнейшее падение показателей экономического развития. От чего же зависят успехи или неудачи в развитии отдельных стран мира? [10].

Перед экономической наукой встает задача обнаружить, систематизировать и проанализировать факторы для различных стран и включить в уже существующие модели развития.

Так как именно эти факторы как раз формируют социальный капитал и играют решающую роль в развитии государства, являясь, по существу, важнейшей составляющей его богатства.

Социальный капитал – это и отношения доверия, и репутация, и все то, что облегчает координацию усилий индивидов и способствует взаимовыгодному сотрудничеству, а точнее все формальные и неформальные отношения между людьми, которые ведут к такому

сотрудничеству. Это – третья форма капитала, наряду с экономическим и человеческим капиталом, которая важна как для развивающихся, так и для развитых стран. Социальный капитал позволяет людям работать сообща, то есть заменить в какой-то мере конкуренцию творческой кооперацией. Последняя подразумевает честность, чувство долга, обмен мнениями, а также доверие и солидарность.

Отличие социального капитала от других форм капитала (физического и человеческого) состоит в его неосязаемости. Физический капитал воплощен в материальных формах, поэтому он полностью осязаем. Человеческий капитал проявляется в навыках и знаниях индивида, следовательно, он менее осязаем. Социальный же капитал еще менее осязаем, поскольку он существует только во взаимоотношениях индивидов [24].

Очевидно, что создание социального капитала в определенной группе, так же как и накопление человеческого и экономического капитала, требует определенных вложений и имеет целью получение отдачи от этих вложений в будущем. Социальные связи и взаимоотношения в социальных группах, особенно в маленьких городах, давно уже стали предметом интереса социологов, психологов и политологов. Экономисты же в настоящее время предпринимают попытку выявить, как эти взаимоотношения влияют на выбор индивида и экономической рост.

В рамках исследования социального капитала входят поиски ответов на отдельные социально-экономические вопросы, касающиеся причин неравенства доходов, дифференциации развития регионов с подобным ресурсным потенциалом, которые дают различные экономические результаты. Однако, в дополнение к ним, в последнее время экономисты начали выявлять и измерять экономическую значимость социальных связей и взаимоотношений.

В частности, наличие сильного социального капитала, то есть традиций коллективизма и сотрудничества, является необходимым условием успешного государственного управления данным сообществом. С этой точки зрения, социальный капитал воздействует на эффективность государственного управления тремя способами:

- 1) через усиление ответственности правительства, его отчет-



ность перед гражданами за эффективность защиты общественных интересов, а не узких интересов олигархических групп;

2) путем облегчения достижения консенсуса при различиях политических взглядов;

3) путем обеспечения стимулов к управленческим решениям. Там, где социальный капитал отсутствует, граждане рассматривают государственных служащих как источник частных благ, выступая в качестве просителей [42].

Каким же образом формируется социальный капитал? Существуют различные ответы на этот вопрос. В рамках первого подхода решающая роль в формировании социального капитала отводится системе образования, повышению интеллектуального уровня субъектов экономики [30; 31].

Другой подход представляет собой попытку представить социальный капитал как функцию институциональных факторов во главе с государством. Законодательная система и защита прав собственности способствуют возникновению в обществе климата доверия при условии, что эти институты функционируют справедливо и эффективно. Кроме прямого воздействия законодательной системы и защиты прав собственности существует косвенный механизм влияния на социальный капитал общества путем стимулирования рыночной активности [23].

Таким образом, формирование социального капитала является совместной задачей системы образования, государства и гражданского общества, необходимым условием эффективного функционирования экономики и ее перехода на постиндустриальный путь развития.

**Социально-экономическая  
эффективность деятельности  
системы высшего образования**

Система образования сегодня является двигателем социально-экономического развития общества, что находит выражение в увеличении масштабов интеллектуальной деятельности на производстве, в расширении границ производительного труда и материального производства, в появлении новых современных отраслей экономики, в замещении физического и вспомогательного

труда, во взаимосвязях различных фаз производства, в овеществлении знания в новейших средствах производства и технологиях, в динамике социальной структуры и т. д.

Кроме того, функционирование института образования должно быть согласовано с социальной и экономической структурой общества с целью уменьшения безработицы и повышения эффективности использования трудовых ресурсов.

Образование всегда выполняло экономическую функцию, но она рассматривалась вторичной (вспомогательной) относительно социальной. Возрастание роли личного фактора в процессе глобализации социально-экономических проблем человеческой жизни, обострение международной конкуренции обусловили обращение значительного внимания ученых различных стран к исследованию экономических аспектов образования как социального феномена.

Перспективы мировой экономики в XXI в. определяются характером перехода всех стран к постиндустриальной стадии развития производительных сил – экономике знаний, где будут превалировать наука, образование, сфера услуг и т. д. Производство материальных благ сохраняет общественную значимость, однако эффективность общественного производства сегодня определяется уровнем высококвалифицированных кадров, внедрением инноваций, новых знаний, технологий и методов управления.

Экономика, основанная на знаниях, свидетельствует о перенесении значимости ресурсного потенциала в производстве с природных и капитальных ресурсов на трудовые – человеческий капитал. Это означает, что главным ресурсом общественного производства сегодня является человек, способный приобретать и совершенствовать знания, умения и профессиональные навыки, а также участвовать в процессе создания и использования новых знаний. Такой человек может быть подготовлен только эффективной системой образования, ориентированной в будущее. Поэтому сначала предпосылкой, а затем и императивом перехода цивилизации в новое качественное состояние становится опережающее развитие образования и, прежде всего, высшего [1].

В 50-е годы на долю произведенного и природного капитала в западных странах приходилось 52% совокупного капитала, а к на-

стоящему времени – только 22%. Удельный вес человеческого капитала за этот же период поднялся с 48 до 78% [54].

По расчетам Всемирного банка в составе национального богатства США уже сегодня основные производственные фонды составляют всего 19%, природные ресурсы – 5%, а человеческий капитал – 76%. В Западной Европе соответствующие показатели – 23, 2 и 75%; в России – 10, 40 и 50%. Уже сегодня во всех странах человеческий капитал предопределяет темпы экономического развития и научно-технического прогресса [11].

Еще Р. Солоу определил, что наряду с инвестициями и увеличением численности занятых учитывается также и фактор технического прогресса, под которым он понимает не только растущую механизацию производства, но и увеличение эффективности труда 208 работников, зависящей от их здоровья, образования и квалификации. В работах Г. Мэнкью, Д. Ромера и Д. Уэйла капитал был разделен на физический и человеческий, а также определена доля каждого из них: физического капитала в доходе равна  $1/3$ , а доля человеческого капитала колеблется в пределах от  $1/3$  до  $1/2$  [36].

Информационное общество с целью удовлетворения потребностей экономики в рамках общественного производства требует высокого уровня образованности населения, научно-технических идей и разработок, высоких и наукоемких технологий, которые составляют интеллектуальный и образовательный потенциал кадров – «инновационную способность нации» и становятся главными движущими силами устойчивого экономического роста

Существует индекс экономики знаний (The Knowledge Index), который рассчитывается Всемирным банком и представляет собой комплексный показатель, характеризующий уровень развития экономики, основанной на знаниях, в странах и регионах мира, учитывающий институциональную инфраструктуру, уровень образования, развитие инновационной системы, информационных технологий и коммуникаций среди 128 государств. Значение индекса колеблется в пределах от 0,8 до 10. Из этого следует, что изменения образовательного уровня населения более чем на 80% определяют экономический рост общества и, значит, вклад прочих факторов на 20%.

Согласно рейтингу Всемирного банка по данным исследования, чем богаче государство – тем выше его показатели индекса образованности. Для государств, чьи граждане получают более \$ 10 тыс. в год, «потенциальный» рейтинг The Knowledge Index равен 7,98, а «прикладной» The Knowledge Economy Index – 8,12. Для наиболее «бедных» стран первый показатель составляет 2,22, второй – 2,28. Средний показатель по миру равен 5,62 и 5,91. Швеция – 9,25, Великобритания – 8,80, Нидерланды – 8,71, США – 8,58, Россия – 5,97, Украина – 5,37 [17]. То есть существует и обратная связь между уровнем развития экономики государства и заинтересованностью общества в повышении интеллектуального уровня, а, как следствие, роста научно-технического потенциала и, соответственно, еще большего экономического роста. Таким образом, система образования может оказывать достаточно весомое, хоть и косвенное влияние на потенциальные возможности государства к экономическому росту, проявляющиеся в долгосрочном периоде на макроэкономических показателях.

Опыт многих стран мира свидетельствует, что эффективность экономики находится в определенной зависимости от уровня образованности населения страны. Существует несколько закономерностей, подтвержденных рядом авторов, которые выявили корреляционную взаимосвязь между уровнем образования и экономическим ростом, а также благосостоянием отдельных субъектов экономики. Авторы Н. Манкива, Д. Ромера считают, что существует статистическое влияние человеческого капитала на уровень производительности. Кроме того, они определяют дополнительную взаимозависимость: чем выше уровень человеческого капитала в экономике, тем выше уровень инноваций, ведущий к росту темпов увеличения производительности [4].

Ханушек и Восманн показали, что более высокое образование связано с более высокими личными доходами, и в разных странах уровень доходности составляет примерно 10 процентов за дополнительный год образования. Так, в частности, в США, по данным статистики, каждый год, затраченный на учебу, повышает зарплату работника в среднем на 10% [8].

Джек Минсер, автор книги «Образование зарплаты и опыт», доказал, что получать образование материально выгодно, прежде всего, для самих учащихся. По его подсчетам, каждый лишний год обучения увеличивает доход человека, занятого вне сферы сельскохозяйственного производства, на 7%. Мэддисон установил, что чем выше доля образованных людей в численности населения страны, тем выше темпы экономического роста. Он также вывел зависимость, согласно которой увеличение ассигнований на образование на 1% ведет к увеличению валового внутреннего продукта страны на 0.35% [32].

По данным неоклассиков, увеличение среднего времени обучения населения на один год повышает уровень производства на душу населения на 3–6%. По мнению представителей теории экономического роста, увеличение времени обучения на 1 год дает 1%-ное ускорение темпов экономического роста [4, с. 80].

Существует также корреляционная связь между высокими темпами экономического роста и масштабами инвестиций в образовательный комплекс и науку, характерный для развитых стран с рыночной экономикой. Так, опыт таких стран, как Гонконг, Сингапур, Южная Корея, подтверждает, что ставка на инвестиции в образование и здравоохранение является наиболее эффективной стратегией экономического развития [30]. В Китае образование стало рассматриваться в последние годы в качестве решающего условия экономического процветания нации, так как именно оно позволяет удовлетворить потребности в хорошо подготовленной рабочей силе и, прежде всего, в кадрах высококвалифицированных специалистов [7]. В Японии по статистике 1% увеличения расходов на образование приводит к 2,5% роста ВВП [50]. Американцы, озабоченные высокой конкурентоспособностью Японии, признают, что настоящими источниками прогресса страны Восходящего солнца являются не протекционизм, не копирование чужих идей, а использование возможностей собственной системы образования. Прогресс общества и системы образования взаимозависимы.

Мировой опыт показывает, что наука без образования ничего не дает производству, а образование, развивающееся без адаптации к требованиям современного общества и, скорее, производства, не

может дать ничего полезного науке. Так возникает дисбаланс в треугольнике «образование – наука – производство». Эволюция общества в целом базируется на реализации общей цели образования – развития личности, которое найдет свое отражение в поступательном преобразовании научно-технического прогресса в социально-экономическом развитии. Качественные признаки этого процесса находят свое отображение в поисках механизмов расчета количественных показателей экономической и социальной эффективности образования [10; 55].

Экономическая непосредственная эффективность образования определена как внутренняя и внешняя. К внутренней можно отнести непосредственный вклад работников образования в производство и повышение качества образовательных услуг, а также инвестиции субъекта экономики в свой человеческий капитал посредством несения определенных издержек в процессе обучения и получения образования определенной специальности и направления и с позиций наиболее рационального использования ресурсов как в экономике в целом, так и в системе образования в частности. К внешней относят прирост материальных благ, который обеспечивается благодаря повышению общеобразовательного и профессионально-квалифицированного уровня работников для всех отраслей народного хозяйства, а также выражается в абсолютном и относительном снижении расходования ресурсов при внедрении новых научно-технических разработок, осуществленных специалистами в области образования.

По оценкам экспертов, инвестиции в сферу образования являются одними из самых надежных, высокоокупаемых. Так, например, развитые страны получают на один доллар, вложенный в систему высшего образования, шесть долларов дохода и в целом за счет высшего образования имеют до 30% национального дохода страны [16; 30].

Подобные исследования проводились также в России и показали, что из совокупности работников трех образовательных групп, получивших образование на протяжении 10, 12,5 и 15 лет, только последняя группа лиц, которая составляет 24% от общего числа трудоспособного населения страны, производит более 50% валового внутреннего продукта и до 56% добавленной стоимости [5].

Одним из показателей экономического эффекта высшего образования для потребителя этих услуг является сумма прироста индивидуальных заработков тех, кто получает такое образование. Уровень дохода человека в большинстве случаев напрямую зависит от уровня образования. По разным оценкам, более половины людей с высшим образованием принадлежат к семьям «среднего класса». Из семей, не имеющих в своем составе лиц с высшим образованием, на вхождение в средний класс претендует пока лишь десятая часть. Таким образом, наличие высшего образования, как правило, увеличивает совокупный годовой доход человека, прежде всего, за счет применения более высокой квалификации на рынке труда [44].

Так, по результатам опроса студентов Украины, проводимом в рамках настоящего проекта «Студент 21 века», основой для удачного «карьерного старта» в значительной степени являются следующие факторы: уровень практической подготовки в вузе – 55,3%, уровень теоретической подготовки в вузе – 43,8%, уровень профессиональной культуры, формируемый в процессе обучения в высшей школе, – 47,1%.

Кроме того, повышение уровня образования дает человеку другие важные преимущества: улучшение условий труда, более разнообразный и содержательный отдых, расширение возможности физического и умственного развития детей. При этом дело не сводится лишь к достижению экономического эффекта. Он является производным от эффекта социального, т. е. от признания обществом роли и значимости конкретного высшего учебного заведения, трудоустройства его выпускников.

В самом деле, главная цель образования заключается в удовлетворении потребности людей в образовательных услугах в интересах успешного развития духовных и других способностей, творческого потенциала личности и общественного прогресса в целом. А достижение этой цели, в свою очередь, опосредованно обеспечивает совокупный социально-экономический эффект.

В целом социально-экономическая эффективность образования оценивается посредством таких показателей, как позитивное воздействие образовательного процесса на развитие лучших качеств личности и создание для нее наиболее комфортных условий жизни, на

улучшение всех сторон общественных отношений, на формирование открытого демократического общества [40].

Используя подход тотального управления качеством, адаптированный в приложении к образованию, можно обозначить следующую многоуровневую схему показателей качества образованности личности:

- оценка знаний учебных дисциплин;
- уровень системной компетентности (умение корректировать и улучшать системы, вести мониторинг и коррекцию деятельности, понимать взаимосвязи социальных, органических и технических систем);
- уровень компетенции в распределении ресурсов (умение распределять время, деньги и материалы, пространство, кадры);
- уровень технологической компетенции (умение выбирать оборудование и инструменты, осуществлять технический уход и диагностику, применять технологии для выполнения конкретных задач);
- уровень компетентности в работе с информацией (умение приобретать и оценивать знания, интерпретировать и передавать информацию, использовать компьютерные системы);
- оценка качества личности (личная ответственность, самоуправление, коммуникабельность, самоуважение);
- оценка мыслительных навыков (умение творчески мыслить, принимать решения, предвидеть, учиться);
- оценка навыков межличностного общения (умение работать в командах, обучать других, вести переговоры, лидировать) и др. [43].

Анализ подходов к оценке социально-экономической эффективности системы высшего образования показал, что кроме такого показателя, как образованность специалиста в условиях рыночной экономики, широко используется показатель конкурентоспособности специалиста. Этот показатель по содержательному наполнению несколько шире, чем просто знания, умения, навыки, приобретенные студентом.

Так, по результатам опроса студентов Украины, проводимом в рамках настоящего проекта «Студент 21 века», самыми важными качествами, которыми, по мнению опрашиваемых, должен обладать современный конкурентоспособный специалист, являются следую-



щие: ответственность – 66,0%, работоспособность – 62,3%, владение иностранным языком – 62,3%, коммуникабельность – 61,0%, инициативность – 57,3%, организаторские способности – 54,3%, владение информационными технологиями – 51,1%. Именно эти качества могут быть сформированы в процессе подготовки выпускников самых разных специальностей системы высшего образования.

То есть уровень образования относится к числу социально-экономических показателей, отражающих уровень благосостояния населения, так как он в некоторой мере предопределяет статус государства, влияет на потенциальный объем общественного производства, усиливает социальную защищенность личности. В социальном плане повышение уровня образования ведет к снижению уровня преступности, уменьшению зависимости населения от систем социального обеспечения, повышению культуры в обществе, улучшению функционирования государственных и негосударственных учреждений, развитию общественных движений и организаций [22].

Таким образом, с точки зрения формирования социального капитала развитие системы высшего образования в условиях социальной и технологической нестабильности служит развитию подготовленной, грамотной и решительной личности, способной справляться с различными социальными, индивидуальными, технологическими и организационными вопросами. То есть образование является решающим фактором в формировании личности, ее социального статуса, предопределяя отношение к процессу труда, к элементам творческой коллективной деятельности, к ответственности, способности принятия решений.

**Особенности образовательной  
услуги и специфика  
ценообразования на рынке  
образовательных услуг**

Актуализация в Украине в последние годы практического и научного интереса к экономике высшего образования объясняется как общемировой тенденцией, так

и рядом факторов, специфических для постсоветского состояния эволюции нашего общества.

Среди основных из них, во-первых, несоответствие структуры высшего образования реальным потребностям народного хозяйства и, в конечном счете, определяемым ими запросам рынка труда,

связано с резким изменением приоритетов при переходе к новой экономической системе (если советская высшая школа ориентировалась преимущественно на выпуск кадров инженерно-технического профиля, то с 1990 г. значительно выросла заинтересованность в экономических и юридических специальностях) и с последующими вслед за этим перекосами (достаточно быстро выявилось относительное перепроизводство таких специалистов, значительная часть которых отличалась невысоким качеством подготовки). Сегодня же, напротив, наблюдается перепроизводство гуманитариев и происходит уменьшение объемов приема главным образом экономических направлений, где «присутствует перепроизводство специалистов относительно потребностей рынка труда, права и других, преимущественно гуманитарных направлений» [53].

Во-вторых – резкое падение государственного финансирования высших учебных заведений. Доля общественных затрат из валового национального продукта, используемая на образование, составляет у нас всего 2,7% в сравнении с 6,1% в развитых странах, 4% в развивающихся и 5,7% – в среднем в мире [33]. В 2007 г. государственные расходы на сферу образования в целом в бюджете Украины составили (в сопоставимых ценах) около 37% от объема расходов 1991 года. Государственные расходы на образование в Украине в 2000–2007 годах составляли 5,3% от ВВП, тогда как в Германии – 4,4, Японии – 3,4, Испании – 4,4, Италии – 4,3, США – 5,5, Франции и Великобритании – 5,6%. То есть государственное финансирование образовательной деятельности в Украине находится на уровне наиболее развитых стран мира, а то и превышает его [13].

Материальное обеспечение государственных высших учебных заведений все меньше зависит от бюджета (менее 40%) и все больше от платных форм образовательных услуг (более 30%). Только за последние несколько лет количество абитуриентов, поступивших в высшие учебные заведения, увеличилась в 1,5 раза, но если в 1999 г. за счет бюджетных средств учились 46,8% студентов, то сейчас их удельный вес не превышает 33%. Более того, каждый год стоимость образования повышается минимум на 5% [37].

Количество лиц, обучающихся в учебных заведениях на начало 2009/10 учебного года, составляло 7 млн 518 тыс., из них 4 млн 495 тыс.

– в школах, 424 тыс. – в ПТУЗ, 2 млн 599 тыс. – в вузах. По сравнению с 2000/01 учебным годом, общее количество учащихся уменьшилось на 18,1%, из них в школах – уменьшилось на 33,5%, в ПТУЗ – на 19,3%, а в вузах – возросло на 34,6% [13].

В-третьих, обострение конкуренции вузов за «платных» студентов обусловлено резким (почти в два раза) ростом количества высших учебных заведений в Украине, развертыванием реформационных экспериментов в сфере образования вообще и в сфере высшего образования в частности, ухудшением демографической ситуации. Так, на сегодняшний день в Украине работает около 500 высших учебных заведений, а общее количество мест в них составляет более 200 тыс., что превышает количество потенциальных абитуриентов. В 2011 году школы выпустили 192 тыс. учеников против порядка 400 тыс. в минувшем [6].

В данном контексте вполне очевидна острая необходимость формирования как теоретических основ (методологии) экономики высшей школы, так и системы практических технологий управления, выработки инструментов активной экономической политики высшего учебного заведения.

Приходится констатировать, что не только в нашей стране, но и в государствах с развитой рыночной экономикой экономический анализ деятельности института образования делает лишь первые шаги. Уровень теоретической разработки данных проблем пока еще недостаточен, во всяком случае дефицит соответствующих комплексных исследований, безусловно, существует.

Основная масса научных публикаций вмещает описание практики экономического взаимодействия тех или иных учреждений высшей школы с субъектами внешней среды [1]. Нередко дело ограничивается упрощенной экстраполяцией принципов экономического анализа производства потребительских товаров на сферу высшего образования с применением модной терминологии при описания активности вузов на рынках образовательных услуг и труда [6].

Рассматривая особенности высшего образования как объекта экономического анализа и управления, необходимо исходить из того, что образовательные услуги являются специфическим товаром, что предполагает следующие аспекты:

- они принимают невещественную форму, их качества проверяются лишь в процессе их предоставления и, в конечном счете, в процессе потребления «конечного продукта», то есть в процессе трудовой деятельности выпускника. Другими словами, образовательная услуга приобретает потребителем, который «верит на слово». Чтобы уменьшить риски, связанные с неосязаемостью образовательных услуг, их потребителю могут быть предложены материальные (формализованные) свидетельства – учебные планы, сертификаты, свидетельства об аккредитации, образцы дипломов и др.;

- образовательные услуги неотделимы от исполнителей (профессорско-преподавательского состава вуза). Понятно, что, проходя обучение по одинаковым учебным планам и программам, можно получить совсем разные по качеству образовательные услуги, поскольку многое здесь определяется именно квалификацией профессорско-преподавательского состава;

- любая образовательная услуга приобретает с риском, связанным с тем, что получение данной услуги означает овладение профессией или получение определенной квалификации и трудовых навыков, что в совокупности носит стратегический, «судьбоносный» для потребителя услуги характер. Этим объясняется стремление вузов овладеть (приобрести) убедительными атрибутами высокого уровня и качества своих услуг – высокой репутацией, а, в конечном счете, – узнаваемым брендом;

- потребитель такого рода услуг (будущий молодой специалист) оказывается под воздействием образовательной деятельности университета, непосредственно реализуя при этом свои личные способности, качества и мотивации. Роль личностного фактора здесь не может быть умалена, при том, что университет способен либо эффективно раскрыть и развить в нужном направлении потенциал личности студента, либо, напротив, подавить его, но это влияние относительно ограничено. Тем в большей степени актуализируется проблема объективной оценки уровня и качества образовательных услуг;

- в связи с упомянутым временным интервалом между предоставлением образовательных услуг и получением «конечного

продукта» (трудовой деятельности выпускника) значительно осложняется их прямая оценка [17].

При этом следует отметить, что в сложном комплексе современных знаний и навыков, которые передаются студенту учебным заведением, далеко не все элементы в равной степени идентифицированы и востребованы реальной рыночной жизнью. Наибольшим «узнаванием» характеризуется блок специальных знаний, ориентированных на подготовку кадров по конкретному профилю и квалификации. В отличие от дополнительного профессионального образования, курсов переподготовки и повышения квалификации (здесь предмет услуги – преимущественно узкопрофессиональные специальные знания) академическое (базовое) высшее образование предлагает совокупность знаний разной степени востребованности. При этом основой служит фундаментальная подготовка, формирование базовых запросов рынка, и в этой связи элементы содержания образования в данном аспекте носят противоречивый характер. Если на рынке труда в дилемме «современность – будущее» приоритет отдается первому, то в образовании – второму [50, с. 282].

Рынок, как правило, наиболее активно реагирует на то, что может быть непосредственно и немедленно использовано, то есть на прикладные специальные знания. Высшая же школа как таковая нацелена на формирование знаний фундаментально-базовых, которые закладывают интеллектуальную культуру, кругозор, способность студентов самостоятельно мыслить и делать выводы.

Такой акцент обусловлен, во-первых, внутренними закономерностями развития самого образования, призванного создавать, приумножать и совершенствовать интеллектуальный потенциал общества.

Во-вторых, в эпоху стремительного совершенствования технологий специалисты нуждаются в знаниях, выходящих далеко за рамки тех, которые им непосредственно необходимы в конкретном трудовом процессе для обеспечения вертикальной и горизонтальной мобильности работников [20].

Образование предоставляется сегодня с учетом безальтернативной в условиях современной экономики перспективы многократного

переобучения и повышения квалификации рабочей силы, перманентного совершенствования личного фактора производительных сил. Поэтому императивом становится овладение студентом фундаментальными знаниями, на которые должны «достраиваться» специальные (профессиональные) знания.

Данная многоярусность образовательной услуги коррелирует с существенными проблемами и противоречиями, касающимися, прежде всего, оценки величины спроса на фундаментальные знания. Чрезвычайно прагматичная рыночная ориентация опасна сокращением объемов фундаментальных знаний и специальностей (сокращение соответствующих разделов учебных планов и дисциплин, фигурирующих в них, превращение преподавателей, читающих фундаментальные дисциплины, во второстепенных и т. п.).

Очевидно, что государство и научное сообщество обязаны (задействуя систему государственных и международных стандартов, инструменты лицензирования, аккредитации и т. п., а также возможности общественного контроля) отвести от высшего образования эту угрозу [9].

Все перечисленные выше особенности образовательных услуг в сфере высшего образования предусматривают существенную специфику ценообразования в этой сфере. Речь идет о длительном и сложном процессе, в котором обычные (применяемые в производственной сфере) критерии далеко не всегда играют решающую роль и, наоборот, многое зависит от невещественных обстоятельств (факторов), в том числе имиджа (авторитета, репутации) и общественной значимости высшего учебного заведения [18].

Эффективное ценообразование на рынке образовательных услуг заключается в установлении цен на образовательные услуги в рамках политики управления вузом с целью достижения оптимального объема предоставляемых услуг и средних затрат на обучение. Очевидно, что в цене образовательной услуги вполне определенное место занимает лишь одна составляющая, которая связана с материально-техническим обеспечением, фондоемкостью учебного процесса. По мнению А. С. Желтякова, ценообразование в сфере образовательных услуг должно базироваться на накопленном опыте установления цены на услуги. Сегодня применяются различные

методы ценообразования: затратный метод, базируется на особенностях образования как товара; метод единых и гибких цен, прейскурантный метод, по которому, как считает А. П. Панкрухин, норматив рентабельности определяется относительно не полной себестоимости, а фонда заработной платы, что, на их взгляд, исключит заинтересованность учебных заведений в завышении затрат овеществленного труда [35].

Но практика ценообразования на рынке образовательных услуг, используемая в реальной действительности, иногда все еще не соответствует рыночной экономике. К тому же проблемы ценообразования на образовательные услуги являются одними из наиболее сложных и наименее разработанных в отечественной экономической науке. Очевидно, что ценовая политика вузов должна базироваться на накопленном опыте установления цены на услуги [14].

В решающей же степени эта цена варьируется под влиянием социально-психологических факторов, среди которых количество работающих в данном учебном заведении преподавателей высшей квалификации (профессоров, академиков), даже если они почти не занимаются преподавательской деятельностью; актуальность и востребованность на рынке труда работников данных специальностей; возможность стажировок, а затем и трудоустройства в известных фирмах; расположение университета и дизайн его помещений и т. п.

Подобного рода не вещественные активы вуза формируются в результате целеустремленных организационных усилий его руководства, в том числе и общественной активности его преподавателей. Следует также иметь в виду эффект накопления позитивных (негативных) сигналов рынка труда относительно выпускников того или другого вуза, их успех в профессиональной карьере. Репутация учебного заведения как синтетический и не вещественный актив формируется в широких кругах общественности на протяжении многих лет и даже десятилетий, в процессе смены нескольких поколений.

Конкуренция как движущая сила развития рынка образовательных услуг во многом определяет процесс ценообразования на этом рынке. Для характеристики условий конкуренции в сфере высшего образования, в соответствии с моделью М. Портера [21],

естественно выделить пять конкурентных сил: соперничество между вузами; появление новых вузов; появление новых специальностей и специализаций; активность домохозяйств и школ (способность торговаться); активность работодателей (способность торговаться).

Значение каждой силы определяется ее основными экономическими характеристиками. Самым активным элементом в этой модели является первая сила – конкуренция вузов, эффективность которой в значительной мере определяется активностью домохозяйств и работодателей.

В условиях современного рынка образовательных услуг конкурентное преимущество все больше определяется тем, насколько правильно и эффективно данный вуз по данной конкурентной специальности может выстроить цепочку ценностей, привлекательную для платежеспособного абитуриента-студента.

Именно на основе системы ценностей вуз инициирует и формирует процесс активного ценообразования. Этот процесс можно условно разбить на следующие стадии: общее исследование контингента абитуриентов, предварительный анализ контингента абитуриентов, стратегический анализ, формулировка ценовой стратегии.

Основная финансово-экономическая задача первой стадии ценообразования – определение типа конкуренции. Типы конкуренции на рынке образовательных услуг складываются под воздействием конкурса и стоимости получения образования (цены). Конкуренция на рынке образовательных услуг тяготеет к монополистическому типу, о чем свидетельствуют основные параметры конкуренции относительно продукции (дифференцированность образовательного продукта), вхождения в отрасль (лицензия, аккредитация вузов), ценообразования (основанного на затратном методе) и преобладания неценовой конкуренции в формировании конкурентных преимуществ вуза.

Для вузов важное значение имеет неценовая конкуренция. Это означает, что образовательные учреждения борются за потребителя неценовыми методами, делая упор на спектр дополнительных сопутствующих услуг, так называемых услуг-комplementов, а именно: организации внеучебной деятельности, расширения



ассортимента образовательных услуг за счет предоставления занятий по дополнительным специальностям, факультативам, организации научной деятельности студентов, проведения научных конференций, семинаров [2].

Ценообразование на второй стадии включает в себя: измерение затрат, предварительный анализ данных о контингенте абитуриентов и вузах. Основными конкурентными позициями вузов, определяющими направления и уровни затрат в них на получение образования, являются:

- учебная база: материально-техническое и информационное обеспечение учебного процесса (учебные корпуса, компьютерные классы, библиотеки, лаборатории, читальные залы, Интернет, лингафонные кабинеты), базы оздоровления, культурного и спортивного развития, спортивные комплексы и пр.;

- преподавательский состав: ведущие ученые, члены Академии наук, доктора наук, профессора, кандидаты наук, доценты; профессиональная активность преподавателей (участие в научных конференциях, педагогических, научно-производственных разработках и пр.); доходы вуза и преподавателей;

- структура и содержание учебного процесса: соответствие современным стандартам высшего образования по специальностям; технологии обучения (активные методы обучения, тренинги и пр.); мобильность студентов и преподавателей;

- практика и трудоустройство: государственный заказ; наличие заявок от предприятий и организаций на специалистов, выпускников; участие студентов в выполнении реальных проектов; рост числа компаний, приглашающих студентов и выпускников; возможность карьерного роста; рост материального положения выпускников; связи вуза с выпускниками;

- довузовская подготовка: центр (факультет) довузовской подготовки, подготовительное отделение, подготовительные курсы по дисциплинам, кружки, олимпиады, летние подготовительные курсы перед вступительными экзаменами;

- формы обучения: дневная, вечерняя, дистанционная; система льгот по условиям поступления;

- система дополнительного профессионального образования:

аспирантура, докторантура, повышение квалификации, переподготовка, стажировка, тренинги, второе высшее образование и пр.; международное и межвузовское сотрудничество.

Полная информация о структуре затрат предполагает также оценку соответствующих затрат вузов-конкурентов и анализ данных по их затратам в долгосрочном периоде (время обучения, последипломное образование).

С другой стороны, процесс ценообразования в значительной мере определяется поведением абитуриентов и финансирующих их родителей. В связи с этим в процессе активного общения с абитуриентами вузы рекламируют социально-экономическую ценность получаемой специальности, качество обучения, определяют эффективный маркетинг и стратегии позиционирования, влияющие на готовность абитуриента поступать в данный вуз, анализируют доходы родителей, их вкусы и предпочтения, различия в восприятии ценовых и неценовых факторов.

На третьей стадии ценообразования рассматривается финансовый анализ, анализ контингента абитуриентов по специальностям и анализ конкуренции. Финансовый анализ содержит расчеты вариантов, увеличивающих финансовый результат: потенциальные уровни оплаты обучения; расчетный контингент абитуриентов, расходы на трудоустройство выпускников, а также расчеты расходов, связанных с введением новых специальностей, оправдывающих дополнительные постоянные расходы.

Анализ контингента абитуриентов по специальностям заключается в оценках ценовой эластичности.

Анализ конкуренции включает в себя: оценку реакции вузов-конкурентов на стратегию вуза, анализ возможных действий конкурентов на изменение оплаты обучения в вузе; анализ изменения направлений деятельности вуза с учетом возможностей и намерений конкурентов. В анализе конкуренции разрабатываются те сегменты, в которых вуз может достичь конкурентного преимущества.

Исследование, проведенное на предыдущих стадиях, позволяет разработать следующий алгоритм ценовой стратегии (четвертая стадия ценообразования):

1. Выбор вузом цели ценообразования в условиях рыночной

экономики. В числе важнейших целей можно выделить следующие: сохранение стабильного положения на рынках образовательных услуг; расширение доли на этих рынках; расширение спроса на образовательные услуги и ускорение его роста; завоевание лидерства по показателям качества, надежности и доступности.

2. Определение спроса на образовательные услуги, предоставляемые вузом. Оно основано на анализе функций спроса в зависимости от различных факторов, одним из которых, и, пожалуй, самым важным, является цена.

3. Анализ затрат в кратко- и долгосрочном периодах. В долгосрочном периоде все виды затрат изменяются и являются переменными величинами. В краткосрочном периоде (в течение года) при стабильности функционирования вуза его затраты делятся на постоянные и переменные, что приобретает большое практическое значение в оптимизационных расчетах цен и контингента студентов.

4. Анализ цен (платы за обучение) и конкурентных позиций выпускников на рынке труда. Разница между верхней границей цены, образуемой спросом, и нижней границей цены, образуемой затратами, представляет собой оперативный ценовой интервал-фактор, определяющий позиции и поведение конкурентов, цены и качество образовательных услуг.

5. Выбор метода ценообразования, который в максимальной степени должен учитывать ограничения по спросу и затратам, а также реакции конкурентов и способствовать решению поставленных перед вузом целей.

6. Установление базовой цены с учетом ее наиболее полного психологического восприятия абитуриентом, домохозяйствами, школами, вузами-конкурентами и государством.

Этот этап завершает разработку ценовой политики и предусматривает начало работы по разработке многочисленных ценовых модификаций, дифференциаций, скидок, надбавок в условиях изменения рыночной конъюнктуры с учетом всех возможных различий специальностей вузов.

Таким образом, активное ценообразование – это процесс активного взаимодействия всех конкурентных сил на рынке образовательных услуг, процесс непрерывной рефлексии, в котором

все взаимодействующие субъекты оценивают доступность, качество и ценность образования.

**Американская и европейская  
модели финансирования  
учебного процесса и проблемы  
финансирования системы  
высшего образования  
в Украине**

В условиях рынка важное место отводится моделям финансирования учебного процесса. В мировой практике существуют две полярные модели финансирования учебного процесса: американская и европейская.

Американская модель, где учеба является полностью платной для студента, предполагает его право на получение льготного кредита в банке, возвращение которого осуществляется лишь по окончании учебы. Стоимость учебы, по сравнению с учебой в украинских вузах, значительна. Однако такой подход стимулирует студента получить именно образование, а не просто диплом. Причем образование качественное, гарантирующее успешную профессиональную деятельность в будущем. Бюджеты, включая федеральный, по специально подготовленным проектам осуществляют инвестиции в университеты.

Участие в инвестировании принимают и частные инвесторы, которые являются основными потребителями «конечного продукта» (трудовой деятельности выпускника) и потому прямо заинтересованы в качестве подготовки специалистов. При этом осуществляется строгий контроль за целевым использованием инвестиционных средств.

Еще одним серьезным направлением деятельности как вуза в целом, так и преподавателей и студентов является поиск грантов на осуществление конкретной образовательной или научной деятельности, что существенно влияет на качество образовательных и научных аспектов деятельности университета.

Таким образом, реальный бюджет обычного американского вуза имеет три основные составляющие, которые и обеспечивают его функционирование.

Европейская модель предусматривает отсутствие платы за учебу для всех студентов, включая иностранцев. Обеспечивается одинаковый доступ к учебному процессу, строится образовательная пирамида с максимально широким диаметром фундамента: государство

сознательно берет на себя ответственность за инвестиции в свое будущее. Но в основном этих средств университета хватает только на зарплату [46]. Однако многие страны Запада постепенно перешли на платную систему образования, но образование не перестало быть доступным через систему кредитования кредитов на образование, обеспечение студентов грантами и субсидиями, тем самым инвестируя в будущее высококвалифицированных специалистов [53]. Остальные аспекты функционирования вуза обеспечиваются за счет источников, аналогичных американской модели.

В целом в большинстве развитых стран расходы на образование к началу XXI ст. составляли примерно 5–6% от ВВП. Помимо государственных ассигнований на уровне центральных, региональных и местных властей, в ряде стран большой удельный вес составляли частные расходы на образование. Точно установить их размер вряд ли возможно, поскольку в официальных статистических изданиях данные о частных вложениях в образование обычно отсутствуют, но по ряду косвенных показателей можно предположить, что в развитых государствах такие расходы составляют суммарно 10–15% от государственных, хотя различия между странами в этой области велики [51].

Значительные средства выделяются частными корпорациями и благотворительными фондами. Наибольшую известность приобрели крупнейшие американские фонды, носящие имена их создателей – миллиардеров Рокфеллера, Карнеги, Сороса.

Так, по состоянию на 2005 г., расходы на одного студента в США в год составили 20 358 дол., в то время как в таких странах, как Германия, – 10 898 дол., Великобритания, – 9 657 дол., Франция, – 8 373 дол., Италия, – 8 065 дол., Россия – 892 дол. Сопоставимы с американскими лишь расходы в Швейцарии – 18 450 дол. [18]. Украинский же студент сегодня, как можно предположить, в соответствии в данными министерства, обходится государству примерно в 74 000 гривен в рамках программы бакалаврата. Средняя стоимость обучения студента на протяжении года на бюджетном месте обходится Украинскому государству в среднем в 18 465 грн [52].

Однако далеко не каждое государство в состоянии осуществить практические меры, вытекающие из резкого повышения роли

образования. Например, по самым скромным подсчетам, для минимального удовлетворительного функционирования системы высшего образования Украины ассигнования должны быть хотя бы удвоены. Однако существующая уже на протяжении нескольких последних лет политическая и экономическая ситуация в стране не дает оснований полагать, что это окажется возможным в ближайшем будущем.

Закон Украины «О высшем образовании» гласит о том, что финансирование вузов за счет бюджетных средств должно осуществляться в объемах, необходимых для обеспечения на каждые 10 тыс. населения обучения не менее 180 студентов [41]. Тем не менее, по некоторым оценкам, со времени получения государственной независимости и по сегодняшний день в реальном масштабе ассигнования на нужды образования сократились на 60–70%. Нехватка государственных средств привела к постепенному сокращению реального финансирования, выделяемого сфере образования с 1990 г. [37].

В настоящее время на выплату зарплат, по сравнению с затратами на оборудование, обеспечение материально-технической базы и т. д., приходится около 60% бюджетных средств. Согласно методике расчета себестоимости подготовки специалистов, по Е. Н. Попову и Т. А. Евстигнеевой, структура нормативной себестоимости выглядит у них следующим образом: заработная плата (с начислениями на соцстрах) – 48%; выплаты стипендий студентам, в среднем – 25%; затраты на восполнение износа и капитальный ремонт основных фондов вузов – около 16%; затраты на обеспечение функционирования вуза – 11%, в том числе около 60% последней из указанных сумм – канцелярские и хозяйственные расходы [35].

Более того, существующая система не предусматривает необходимых объемов финансирования определенных статей расхода, как, например, закупки оборудования и внедрение новых технологий, и в ней не предусмотрено выделение дополнительных средств на покрытие расходов, связанных с ценовыми изменениями в плате за обучение [12].

Помимо этого, учитывая принятое государством масштабное обязательство по обучению студентов из социально-уязвимых слоев

населения, эти затраты намного превышают другие расходы, относящиеся к обучению. По общей оценке государственное финансирование покрывает 100% расходов на выплату зарплат, стипендий, на поддержку сирот и выполнение других социальных обязательств, оплату 30% электроэнергии, 10% суммы на питание и покрытие 2–3% административных затрат [12].

Поэтому параллельным источником финансирования системы высшего образования в Украине наряду с государственным бюджетом страны является оплата, поступающая от самих студентов и производственной деятельности, осуществляемой в рамках этих учебных заведений.

Для разрешения проблем нехватки бюджетных средств в Украине все больше используются различные каналы привлечения внебюджетных средств. В целом они сводятся к двум направлениям: введение частичной или полной оплаты расходов за образование, в том числе через образовательный кредит, и стимулирование деятельности частного сектора.

Хроническое недофинансирование системы высшего образования подвигло ее участников к внедрению новых способов получения дохода. Сегодня значительная доля финансовых средств учебных заведений проистекает от их доходобразующей деятельности, включающей предоставление образовательных услуг, продажу выпущенных студентами продуктов и другие виды деятельности, не относящиеся к обучению: ресторанные услуги и гостиницы, сдача в наем помещений и отдельных элементов материально-технической базы, спонсорская помощь и добровольные пожертвования.

Представляется, что в Украине должна реализоваться модель, которая вынудит украинские университеты немедленно перейти к разнообразным источникам формирования своих бюджетов. Государственная система не обладает потенциалом, который может удовлетворить насущные потребности в сфере обучения с помощью имеющихся финансовых механизмов.

В целом эта проблема тесно связана с системой управления качеством подготовки студентов, и ее решение находится, в первую очередь, в плоскости изменения структуры бюджета университета, где

основными составляющими должны стать не только поступления от учебы, но и средства от научных фундаментальных и прикладных исследований, а также от грантов и доноров. Построение такой системы соединит воедино несвязанные сегодня между собой процессы обучения, проведения научных исследований и формирования потребностей общества в специалистах того или иного профиля.

Наличие и баланс указанных составляющих бюджета вуза существенно улучшит качество подготовки специалистов, поскольку вынудит преподавателей в ходе поиска дополнительных источников финансирования заниматься реально востребованными конкретными секторами экономики, фундаментальными и прикладными разработками, а также вовлекать в эту деятельность студентов. Вузам придется постоянно корректировать содержание учебных курсов, изменяя их в соответствии с последними достижениями науки и новыми технологиями. Невыгодно станет создавать псевдонаучные лаборатории для отчетов, проводить псевдонаучные конференции.

Именно такая модель, на наш взгляд, представляет собой реальное направление трансформации, которую необходимо осуществить образовательной системе Украины с целью формирования интеллектуального потенциала общества.

### Список литературы

1. Ан А. Ф. Теоретико-методологические основы непрерывного физического образования : монография / А. Ф. Ан. – Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2008. – 194 с.; Багаутдинова Н. Г. Высшая школа сегодня и завтра. Пути преодоления кризиса / Н. Г. Багаутдинова. – М. : Экономика.– 2003. – 120 с.
2. Астахова Е. В. (мл.) Специфика продукта образовательной деятельности / Е. В. Астахова (мл.) // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2008. – Т. 14. – С. 117–122.
3. Беккер Г. Человеческий капитал / Г. Беккер // США: экономика, политика, идеология. – 1993. – № 11. – С. 109–119.
4. Вегелерс Р. Вклад университетов в экономическое развитие / Р. Вегелерс // Экономика образования. – 2010.– № 2(57).– С. 74– 81.



5. Вифлеемский А. Б. Образовательный комплекс как основа экономического роста в России / А. Б. Вифлеемский // Экономика образования. – 2005. – № 3. – С. 5–9.

6. Вступительная кампания-2011: дефицит абитуриентов и коррупционная составляющая 31.05.2011 [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://kontrakty.ua/article/33017>

7. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3–23.

8. Грей Ш. Налогово-бюджетная политика и экономический рост [Электронный ресурс] / Ш. Грей, Т. Лейн.– Режим доступа: [http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/258598-118277944-3519/Fiscal\\_Policy\\_and\\_Economic\\_Growth\\_rus\\_090507.pdf](http://siteresources.worldbank.org/ECAEXT/Resources/258598-118277944-3519/Fiscal_Policy_and_Economic_Growth_rus_090507.pdf)

9. Дегтярев А. Основы политической теории: учеб. пособие [Электронный ресурс] / А. Дегтярев // Б-ка Гумер. Политология. – Режим доступа: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Polit/Degt/\\_Index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/Degt/_Index.php).

10. Дерябин Ю. С. Шведская модель в действии: инновационный подход к подготовке кадров и научным исследованиям в вузах / Ю. С. Дерябин // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 5. – С. 34–40.

11. Дрождинин А. И. Оценка рынка труда на современном этапе / А. И. Дрождинин // Вестн. Моск. гос. техн. ун-та. – 2010. – Т. 13, № 1. – С. 51–54.

12. Економіка знань: виклики глобалізації та Україна : монографія / під заг. ред. А. П. Гальчинського, С. В. Львовичкіна, В. П. Семиноженка. – К., 2004. – 261 с.

13. Если мы такие образованные, то почему такие бедные? Реформирование системы образования: взгляд экономиста [Электронный ресурс] / Юрий Витренко // Зеркало недели. – 2011. – 28 янв. (№ 3). – Режим доступа: [http://zn.ua/EDUCATION/esli\\_my\\_takie\\_obrazovannye\\_to\\_pochemu\\_takie\\_bednye\\_reformirovanie\\_sistemy\\_obrazovaniya\\_vzglyad\\_ekon-74249.html](http://zn.ua/EDUCATION/esli_my_takie_obrazovannye_to_pochemu_takie_bednye_reformirovanie_sistemy_obrazovaniya_vzglyad_ekon-74249.html).

14. Желтякова А. С. Ценообразование на рынке образовательных услуг [Электронный ресурс] / А. С. Желтякова.– Б-ка учебников по экономике и финансам. – Режим доступа: <http://uamconsult.com>

/book\_152\_chapter\_6\_A.S.\_ZHeltjakova.\_%D0%A1ENOOBRAZOVANI  
ENA\_RYNKE\_OBRAZOVATELNYKH\_USLUG.html

15. Зверева Т. Ю. Проблемы совершенствования российской системы высшей школы в условиях интернационализации рынка высшего образования / Т. Ю. Зверева // Экономика образования. – 2005. – № 3. – С. 48–55.

16. Исмагилова Л. А. Исследование взаимосвязи социально-экономических факторов развития системы образования / Л. А. Исмагилова, Е. С. Павлова // Экономика образования. – 2006. – № 5. – С. 16–24.

17. Исследование Всемирного банка: индекс экономики знаний в 2005 году [Электронный ресурс].– Центр гуманитар. технологий/-30.08.2006. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/news/state/2006/08/30/197>

18. Ишина И. В. Модели финансирования образования / И. В. Ишина // Экономика образования. – 2003. – № 4. – С. 7–23.

19. Капелюшников Р. Теория человеческого капитала [Электронный ресурс] / Р. Капелюшников. – Режим доступа: <http://lib.rin.ru/doc/i/44651p1.html> /

20. Колесников В. Н. Коммерциализация высшего образования – угроза национальной безопасности России / В. Н. Колесников // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 99–106.

21. Кольчугина М. Новой экономике – новое образование / М. Кольчугина // Мировая экономика и междунар. отношения. – 2003. – № 12. – С. 17–25.

22. Критерии оценки эффективности ДО [Электронный ресурс] // Fs Tuit. Технологии дистанционного обучения. – Режим доступа: <http://www.fstuit.org/publ/11-1-0-64>.

23. Кузнецова Е. Образование детей – один из самых надежных и эффективных видов инвестиций как для родителей, так и для детей [Электронный ресурс] / Е. Кузнецова. – Режим доступа: <http://hghltd.yandex.com/yandbtm?url>

24. Ларионовна Н. И. Человеческий капитал как определяющий фактор развития малых городов [Электронный ресурс] / Н. И. Ларионовна. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-420009.html>

25. Майбуров И. Эффективность инвестирования и человеческий капитал в США и России / И. Майбуров // *Мировая экономика и междунар. отношения.* – 2004. – № 4. – С. 3–13.

26. Маковецкий М. Ю. Инвестиционное обеспечение экономического роста: теоретические проблемы, финансовые инструменты, тенденции развития / М. Ю. Маковецкий. – М. : АНК ИЛ, 2005. – 312 с.

27. Меркулов Д. В. Социальный капитал и его роль в развитии экономики (Вопросы теории) : дис. ... канд. экон. наук : 08.00.01 [Электронный ресурс] / Д. В. Меркулов. – М., 2005. – 166 с. РГБ ОД, 61:06–8/30. – Электронная б-ка Веда. – Режим доступа: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/162756.html>

28. Нейматов Я. М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я. М. Нейматов. – М. : Алгоритм, 2002. – 480 с.

29. Никольский В. Глобальное образование: пределы либерализации / В. Никольский // *Высш. образование в России.* – 2004. – № 8. – С. 17–25.

30. Нэгл Т. Т. Стратегия и тактика ценообразования. / Т. Т. Нэгл, Р. К. Хопден. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

31. Общество обсуждает стратегию модернизации образования // ЗАО «Журнал «Эксперт». – М., 2000. – 128 с.

32. Образование и экономический рост: сравнительный анализ [Электронный ресурс] // Российский образовательный портал / М-во образования и науки РФ. – 2005. – 19 мая. – Режим доступа: [http://www.school.edu.ru/news.asp?ob\\_no=24792](http://www.school.edu.ru/news.asp?ob_no=24792).

33. Окружающая маркетинговая среда и ее воздействие на конъюнктуру рынка [Электронный ресурс] // Документы. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-159913.html?page=4>

34. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг: методология, теория и практика [Электронный ресурс] / А. П. Панкрухин // Учебники по экономике, финансам, менеджменту. – Режим доступа: [http://uamconsult.com/book\\_500.html](http://uamconsult.com/book_500.html).

35. Панкрухин А. Цена образования / А. Панкрухин // *Alma mater.* – 1997. – № 5. – С. 24–29.

36. Питухин Е. А. Влияние человеческого капитала на производительность труда в секторах экономики, соответствующих

приоритетным направлениям развития науки, технологии и техники [Электронный ресурс] / Е. А. Питухин, А. А. Яковлева // Документы. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-421940.html>.

37. Підгорний А. Деякі методичні питання фінансування вищої освіти в Україні / А. Підгорний // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 54–57.

38. Попов Е. Н. Определение себестоимости и цены подготовки специалистов в высших и средних учебных заведениях / Е. Н. Попов, Т. А. Евстигнеева ; под ред. А. А. Воронина. – М. : НИИВШ, 1990. – 145 с.

39. Портер М. Конкуренция : учеб. пособие / М. Портер ; пер. с англ. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2000. – 495 с.

40. Принципы дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Документы. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-8171.html?page=5>.

41. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 р. № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=3&nreg=2984-14>.

42. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347/2002. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz\\_Pr\\_347.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc).

43. Программа составлена на основе программы «Планирование карьеры и жизни» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-20444.html>

44. Пузиков В. Инвестиционный потенциал образования / В. Пузиков // Высш. образование в России. – 2001. – № 2. – С. 10–17.

45. Снегирев Н. Инвестиции в образование вместо взяток учителям / [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.7days.ru/w3s.nsf/Archive/2000\\_104\\_life\\_text\\_snegirev1.html](http://www.7days.ru/w3s.nsf/Archive/2000_104_life_text_snegirev1.html)

46. Спиваковский А. Здание образования: нужен капитальный ремонт: о моделях управления качеством подготовки студентов [Электронный ресурс] / А. Спиваковский // Зеркало недели. – 2005. – 3 сент. (№34). – Режим доступа: [http://zn.ua/EDUCATION/zdanie\\_obrazovaniya\\_nuzhen\\_kapitalnyy\\_remont\\_o\\_modelyah\\_upravleniya\\_kachestvom\\_podgotovki\\_studentov-44421.html](http://zn.ua/EDUCATION/zdanie_obrazovaniya_nuzhen_kapitalnyy_remont_o_modelyah_upravleniya_kachestvom_podgotovki_studentov-44421.html)

47. Социальный капитал. Необходимое условие экономичес-

кого развития [Электронный ресурс] // СаратовБизнесКонсалтинг 27.03.2008. – Режим доступа: <http://analytics.sarbc.ru/analytics/2008/03/27/78072.html>

48. Сумарокова Е. В. Инвестиции в человеческий капитал / Е. В. Сумарокова // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3.– С. 28–34.

49. Сумарокова Е. В. Финансирование высшего образования: зарубежный опыт и отечественная практика / Е. В. Сумарокова // Высш. образование сегодня.– 2003. – № 4. – С. 34–39.

50. Студент XXI века: Социальный портрет на фоне общественных трансформаций / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.

51. Тилак Дж. Основные тенденции в финансировании высшего образования в мире / Дж. Тилак // Экономика образования. – 2006. – № 5. – С. 56–58.

52. У Табачника сказали, сколько стоит обучить студента государству [Электронный ресурс] / Сергей Костеж // Багнет. – 2012. – 1 февр. – Режим доступа: <http://www.bagnet.org/news/society/173582>.

53. Украине больше не нужны экономисты и гуманитарии [Электронный ресурс] / Дмитрий Наимов // NikCity : новости. – 2011. – 11 июля. – Режим доступа: <http://news.nikcity.com/politics/23196>.

54. Человеческий капитал как определяющий фактор развития малых городов [Электронный ресурс] // Документы. – Режим доступа: <http://rudocs.exdat.com/docs/index-420009.html>

55. Шишов С. А. Инновационное общество и образование / С. А. Шишов // Экономика образования. – 2007. – № 2. – С. 26–32.

56. Экономика высшего образования в России: проблемы и перспективы [Электронный ресурс].– Режим доступа: [http://revolution.allbest.ru/economy/00071390\\_1.html](http://revolution.allbest.ru/economy/00071390_1.html)

57. Becker G. Human Capital / G. Becker. – N.Y., 1964. – 255 p.

58. The role of the universities in the Europe of knowledge. – Brussel : European commission, 2003. – 75 p.

### **5.3. Культурно-образовательная среда вуза как условие формирования социального капитала студенческой молодежи**

В современных условиях становления информационного общества большая роль в формировании личности молодого человека, его социального капитала принадлежит высшему учебному заведению и его культурно-образовательной среде. Но чтобы уяснить механизм влияния среды высшего учебного заведения на личность современного студента, необходимо рассмотреть классические и современные социологические теории, в которых сформулированы основные концептуальные положения, касающиеся данного процесса.

Структурный функционализм (труды Э. Дюркгейма, Р. Мертонна, Т. Парсонса и др.) выступает одной из теорий, позволяющих уяснить, что собой представляет социальный порядок, культура, влияние образования на человека.

Одним из первых вариантов структурно-функционального анализа был осуществлен Э. Дюркгеймом, который упорно доказывал, что общество – это социальная реальность, которая нематериальна по своей сути, но ее можно представить как природную; другими словами, подойти к изучению социальных фактов как к реальным вещам, оторванных от субъективных моментов, и исследовать их на основе эмпирических доказательств.

«Социальные факты» ученый рассматривал как нормативные установки, убеждения, правила, которые приняты в обществе и которые являются «внешними» по отношению к отдельным членам общества; они-то и оказывают влияние и заставляют жить индивидов по данным правилам. Главными сферами, в которых проявляются «социальные факты» являются: мораль, религия, образование, последние могут быть отнесены и к сфере культуры. Э. Дюркгейм подчеркивал, что социальные факты имеют общий признак – коллективность, который воздействует на каждого.

Совокупность и взаимодействие социальных фактов составляет, по его мнению, содержание общественной жизни, которая понимается как социальная среда, в которой следует искать причины социальных процессов [1, с. 363].

Одновременно с изучением социальных фактов ученый активно исследовал и процессы социализации, в ходе которых, полагал Э. Дюркгейм, создаются, реализуются и выполняются соответствующие правила. Ученый считал, что индивид рождается биологическим существом, а становится личностью только соприкоснувшись с культурой и восприняв ее ценности.

Э. Дюркгейм был первым, кто обратил внимание на проблемы образования. Он выделял различные его формы в зависимости от национально-географических, временных признаков и полагал, что именно формам образования принадлежит ведущая роль в создании мирового (глобального) единства, необходимого для обеспечения прочных социальных связей.

Действительно, образование тесно связано с обществом. Оно соответствует общественным нормам и содействует утверждению коллективных ценностей. Структура общества определяет структуру системы образования и воспитания [9, с. 13]. Общественные, коллективные нормы и ценности, которые преломляются в процессе образования, оказывают обратное влияние на общество. Поэтому целью образования, по мнению исследователя, является присоединение индивидов к коллективу, объединение их в коллектив, воспитание у них уважения и преданности к коллективу, в том числе, и обществу.

Идеи Э. Дюркгейма продолжил Т. Парсонс, который подчеркивал, что индивид приобщается к нормам и ценностям в процессе общения с «значимыми другими», к их числу он относил общество, образование, человека. Но индивид сам выступает субъектом и вносит в общество новые формы и способы жизнедеятельности, в результате которых создаются новые культурные образцы и ценности.

Т. Парсонс полагал, что в современном обществе это не всегда возможно, так как личность представляет собой социальную систему, над которой господствует еще одна социальная система, а на последнюю оказывает влияние система культуры. Именно система культуры, по его мнению, и владеет наибольшим личностно-созидательным потенциалом, а поэтому наибольшее воздействие на индивида оказывает именно культура, которая и транслирует ему

необходимые для жизнедеятельности в конкретном социуме убеждения, ценности, нормы поведения.

К сфере культуры относится и образование. В современных условиях оно все больше наполняется социокультурным потенциалом и, таким образом, происходит социокультурное становление индивидов.

Р. Мертон исследовал нестабильное общество и обращал внимание на противоречия между ценностями и социальными институтами. Он пришел к выводу, что каждое общество в определенной степени аномично, поэтому в нем возможны изменения. Эту точку зрения можно распространить и на институт образования. Следовательно, институту образования присуща определенная система ценностей, которая может как совпадать, так и не совпадать с ценностями отдельных индивидов, последние могут принять ценности данного социального института, в противном случае возможен ценностный конфликт. Ценностный мир индивидов, в свою очередь, может влиять на социальный институт.

Важными исследованиями для понимания функционального взаимодействия общества, культуры и образования являются работы Дж. Коулмана. Его взгляды основаны на изучении студентов перед вступлением в вуз и в период его завершения. Дж. Коулман полагал, что в зависимости от организации вузов будут различаться и индивидуальные достижения студенческой молодежи и даже их последующее профессиональное становление. Ученый высказал соображение о том, что существуют скрытые связи между ценностями вузов и ценностями общества. По его мнению, роль учебного заведения состоит не только в том, чтобы транслировать культурные ценности, но и самим быть таковыми.

Своеобразную теорию общества, которая состоит из определенных «практик» как способов действий индивидов и коллективов, создал П. Бурдьё [7]. Он рассматривал практики как что-то среднее между простой реализацией культурных правил и результатом индивидуальных импровизаций. Практика, по его мнению, является «стратегическим действием», благодаря которому в границах убеждений, знаний и присущих человеку способов решаются жизненные проблемы, но при этом нарушаются правила. Люди



действуют всегда в условиях неравновесия, а примеры поведения, которые им предлагаются, не всегда являются удачными и зачастую они полны противоречий. В практиках находит отражение присущий той или иной социальной группе «габитус» [habitus] – полуавтоматический, не до конца осознанный стиль поведения, который сформировался в результате прошлого жизненного опыта. Он закодирован в мышлении, а также в движениях тела, в физических возможностях и привычках людей. Изменения в обществе не могут не коснуться «габитуса», который отличается особенно сильной инерцией.

Индивиды действуют в границах разных институциональных полей (например, в сфере образования, бизнеса, науки и др.), которые различаются определенными культурными правилами и поэтому существуют различные «габитусы». В каждом из этих полей люди стремятся достичь поставленной цели; при этом они используют свои капиталы: экономический, социальный, культурный. Своими действиями люди обеспечивают передачу этих капиталов от поколения к поколению, обеспечивают неравное распределения данного капитала. Главная роль в этом процессе принадлежит институту образования, который благодаря своему символическому капиталу «навязывает человеку» своеобразные способы познания мира. На этих основах возникают соответствующие взгляды и убеждения, а это сдерживает, по мнению П. Бурдьё, развитие индивида [7].

Но «габитус» не только детерминирует поведение индивида и ограничивает его действия, как считает исследователь, но и предоставляет определенную автономию. Ученый, таким образом, подчеркивал двойственный характер социокультурной детерминации относительно поведения индивида, благодаря чему он находится не только в состоянии подчиненного по отношению к условиям среды, но и является активным субъектом, который способен изменять эти условия, проявляя самостоятельность и реализуя свой личностный потенциал. Но независимо от этого, «габитус» выступает важным фактором становления человека, его социального взаимодействия, развития его социальных связей.

Значимой для понимания процесса становления социального капитала студенческой молодежи является точка зрения З. Баумана. Ученый полагал, что на формирование индивида оказывает влияние

место проживания (*habitat*), которое «представляет обществу определенную совокупность ресурсов для каких-нибудь действий, а также простор, в котором могут быть осуществлены ориентированные на действие и ориентированные действием релевантные движения... *Habitat* не детерминирует поведение агентов не раскрывает их смысл. Оно – не более (но и не менее), чем контекст, в котором становится возможным само действие и смыслы, что ей приписываются. Но есть одна решающая область, по мнению ученого, в которой (место проживания) *habitat* играет детерминирующую (систематизирующую, такую, которая соотносится с образцом) роль: оно утверждает повестку по отношению к делу жизни», снабжая агентов реестром целей и списком способов [15, с. 190–191].

Опираясь на положения теории З. Баумана, можно представить учебное заведение как определенное место проживания молодого человека, студента, его *habitat*, то есть среду обитания, которая выдвигает перед ним определенные цели и снабжает соответственными умениями, навыками, компетенциями, а также методами и способами, помогающими индивиду достичь этих целей. Безусловно, в современном обществе активизируется роль субъекта, и социальные структуры создают условия для его становления и, соответственно, оказывают влияние на его развитие. Вуз создает условия, позволяющие молодому человеку осуществлять свой выбор, реализовывать свой социальный капитал, устанавливать и развивать социальные контакты, но и воздействует на формирование личностного потенциала индивида как всей своей структурой, так и отдельными элементами. Данный вывод З. Баумана не противоречит современным положениям о том, что человек XXI века сам творит себя, сам конструирует свою личность.

Представители феноменологичной социологии знаний П. Бергер и Т. Лукман считают, что индивид осуществляет всестороннее и последовательное вхождение в объективный мир общества или в отдельную его часть [3, с. 212]. Без этого «вхождения» нет личности, общество «укореняется» в человеке, детерминирует не только то, что и как он делает, но и то, чем он является. Значительную роль в процессе становления индивид, по мнению исследователей, играет

такой социальный институт, как образование, в то же время они указывают на падение роли семьи в этом процессе.

Таким образом, понимание ряда вопросов, касающихся влияния культурно-образовательной среды современного учебного заведения на становление личности студента, на формирование его социального капитала, невозможно без анализа ряда методологических положений, которые сложились в социологической мысли XX столетия.

Культурно-образовательная среда высшего учебного заведения – понятие сложное, которое невозможно уяснить, не проанализировав такие понятия, как «социальная среда», «социокультурная среда», «образовательная среда».

Категорию «среда» активно стали изучать в 90-е годы XX века. Но впервые на нее и связанное с ней понятие «пространство» в социологическом понимании исследователи обратили внимание еще в XIX веке. Классический подход к понятию «пространство», «социальное пространство», «жизненная среда» дан в работах П. Бурдьё, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, О. Конта, Т. Парсонса, П. Сорокина.

В современной западной социологии пространственный анализ развивали А. Лефлер, Э. Соджа, Р. Аллен и других. Большой вклад в развитие данных категорий внесли С. Барзилов, В. Виноградский, Л. Ионин, Ю. Качанов, А. Филиппов.

В украинской социологии проблемам социального пространства в разное время уделяли внимание М. Шаповал, А. Стогний, М. Чурилов, Ю. Яковенко, Л. Мамс и другие.

Социальное пространство – это форма существования общества, воссоздание действий в социальном мире, это силовая конструкция, которую создают индивиды своей практикой, но она обладает своей особенной системой, которая отсутствует в самих индивидах (например, государство и другие социальные институты). Индивидам присущи лишь отдельные элементы данной системы, которые они усвоили в виде норм, ценностей, социальных ролей [10].

Категория «социальное пространство» тесно связана с категорией «социальная среда». Социальная среда заполняет социальное пространство.

В современных условиях человек все сильнее объединяется с культурой, которая пронизывает все сферы его существования и чем дальше, тем больше объединяется с образованием.

Предлагая новые понятия, ученые расходятся в их содержательном толковании и предлагают разные методологические подходы. Так, российские исследователи Е. Белозерцев и А. Усачев понимают «культурную среду» как носителя новой, в том числе и негативной информации, которая влияет на мысли, чувства, эмоциональную сферу человека, его веру и, таким образом, обеспечивает его выход на новое знание. Толкуя среду в данном контексте, исследователи базируются на педагогической парадигме, и поэтому «среда представляется как лаборатория духовного, социального, профессионального опыта человека, а алгоритм его изучения может быть рассмотрен как синхроничный процесс формирования личности» [2]. Такое определение «среды» является достаточно общим и не позволяет понять, как именно она влияет на человека.

Опираясь на педагогическую парадигму, анализирует среду и Д. Михайлов, считающий, что среда представляет собой «своеобразный интеллектуально-эмоциональный фон, нравственное, креативное поле эмпатий и смыслоощущений, которое выступает важным фактором утверждения культуротворческого статуса будущих специалистов» [14, с. 77].

Ю. Кулюткин рассматривает социокультурную среду с социологических позиций, базируясь на теории систем, и определяет ее как систему материальных и духовных условий, в которых формируется и реализуется личность. Среда диалектически связана с каждым человеком; среда и индивид развиваются параллельно, изменяя черты, формы, а иногда и свои сущностные характеристики. Индивиды оказывают влияние на среду и, наоборот, среда воздействует на индивидов, взаимодействуя, они изменяются [12].

Социокультурная среда может быть представлена как такая социальная среда, которая наполнена некоторым культурным содержанием; качество ее может быть определено в результате анализа культурных универсалий. Другими словами, социокультурная среда – это социальная среда, которая базируется на определенных нормах и ценностях культуры.

Термин «образовательная среда» появился в условиях становления нового типа общества (постиндустриального, информационного, «третьей волны» и др.), в котором возросла роль знаний и информации, а культура все активнее стала заполнять сферы человеческого существования и чем дальше, тем больше объединяться с образованием. В литературе появились новые понятия: «образовательное пространство», «образовательная сфера», «культурно-образовательная среда», «социокультурная образовательная среда» и др.

В данной работе рассматривается такое понятие, как «культурно-образовательная среда».

На современном этапе ученые изучают отдельные аспекты данного явления. Так, С. И. Архангельский, Е. П. Белозерцев, Л. С. Выготский, Б. С. Гершунский, В. Б. Миронов, П. Г. Щедровский, А. Н. Шими́на, Е. Н. Шиянов и другие изучают культурно-образовательное пространство как часть фундаментальной проблемы модернизации современного образования.

Е. Н. Богданов, В. А. Козырев, Н. Б. Крылова, В. А. Слостенин, З. И. Тюмасева, И. П. Якиманская рассматривают культурно-образовательное пространство как пространство, направленное на формирование профессиональных компетенций обучающихся.

Часть работ в области педагогики направлена на изучение различных вопросов подготовки специалистов в системе высшего образования (С. И. Архангельский, В. И. Андреев, Е. П. Белозерцев, И. Г. Валиев, Н. В. Горнова, Г. И. Железовская, Н. А. Савотина, В. А. Слостенин и др.). Еще одно направление исследований современного высшего образования связано с изучением изменений культурно-образовательной среды учебного заведения и ее воздействия на становление будущего специалиста (В. И. Андреев, А. А. Вербицкий, С. М. Годник, Л. М. Сухорукова, Г. К. Парина, Н. Ф. Талызина, О. Н. Шахматова и др.).

Проблемы влияния культурно-образовательной среды на личность молодого человека находят свое отражение в работах психологов: К. А. Абульхановой-Славской, Ю. Г. Абрамовой, Ю. Н. Афанасьева, И. А. Зимней, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, Л. М. Фридмана, И. Д. Фрумина и других.

Разработки культурологов А. И. Арнольдова, И. Е. Видт, Т. С. Георгиевой, В. П. Зинченко, Г. А. Ковалевой, Н. Б. Крыловой и других связаны с изучением образовательной среды вуза как широкого поликультурного и социокультурного пространства, в котором происходит становление и развитие необходимых качеств личности будущего профессионала.

Значительно меньше внимания исследованию проблем формирования культурно-образовательного пространства и среды уделяют философы. Тем не менее В. С. Библер, С. И. Гессен, Б. С. Гершунский, В. Д. Шадриков, А. Н. Шими́на, В. А. Штофф, Г. П. Щедровицкий рассматривают культурно-образовательную среду с позиций динамических ее изменений и совершенствования, от темпов и характера которых зависит эффективность процесса становления личности обучающегося.

Но все исследователи, независимо от сферы их интересов: педагоги, психологи, философы, культурологи, указывают на необходимость более глубокого изучения культурно-образовательной среды вуза, которая может выступить действенным фактором формирования личности молодого человека. Так, культурно-образовательную среду вуза можно определить как такой пространственный континуум, в котором преломляются знания и культурный опыт человека; последний осуществляется благодаря взаимодействию, общению и сотворчеству. Культурно-образовательная среда высшего учебного заведения выступает неким конструктом, который характеризует социокультурное пространство вуза с качественной стороны и раскрывает его организацию. Сущностным основанием культурно-образовательной среды выступает определенный набор норм, правил, ценностей культуры.

Процесс обучения в вузе, как правило, совпадает с периодом становления ценностного сознания молодых людей, их профессиональных качеств. В этой связи учебное заведение и его среда выступают важным условием формирования личности студента.

Другим важным понятием в нашем исследовании является «социальный капитал». Впервые термин «социальный капитал» ввел в своей работе Л. Ханифан, который он трактовал как солидарность

и социальные связи, существующие в данной социальной группе [8, с. 99–100].

В научной литературе социальный капитал рассматривается как на уровне конкретного индивида, так и отдельной социальной группы.

В первом случае социальный капитал понимается как качественная характеристика индивида, совокупность его знаний, умений, навыков, которые позволяют индивиду в будущем получить ощутимую прибыль, то есть это некие инвестиции, которые вкладывает в себя индивид, развивая свою субъективность. П. Бурдье определяет «социальный капитал» как совокупность актуальных или потенциальных ресурсов, связанных с наличием крепких сетей-связей, более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания [6, с. 66]. Элементами социального капитала, по мнению ученого, являются социальные сети, нормы и доверие.

Другой исследователь У. Бейкер определяет социальный капитал как ресурсы, которые субъекты получают из специфических социальных структур и используют исходя из своих интересов. К таким структурам он относит социальные сети. Р. Барт полагает, что «социальный капитал»: «Это дружеские контакты между коллегами по службе и более широкие контакты, благодаря которым вы можете использовать свой финансовый и человеческий капитал». А. Портес рассматривает социальный капитал как способность индивидов распоряжаться ограниченными ресурсами на основании своего членства в определенной социальной сети или в более широкой социальной структуре, причем способность к накоплению социального капитала не является индивидуальной характеристикой личности, а выступает особенностью сети отношений, которую выстраивает индивид [8, с. 101]. Таким образом, социальный капитал на уровне индивида понимается как совокупность реально и потенциально имеющихся ресурсов, которые субъект использует, пользуясь своим членством в социальных сетях.

Среди сторонников толкования данного понятия на уровне индивида следует назвать и американского исследователя Р. Патнама, определяющего социальный капитал как активное взаимодействие между людьми. Доверие и общие ценности связывают членов сетей и общностей и делают возможным их совместное действие. Социальные

сети, согласно этой теории, являются скелетом, структурным элементом воспроизводства социального капитала благодаря нормам, ценностям, доверию; социальные сети, таким образом, помогают утвердить в обществе определенные образцы взаимодействия.

Определение социального капитала на уровне социальной группы содержит такие составляющие, как горизонтальные и неформальные сети, ценности и нормы, доверие и др. Исследователи полагают, что сообщества с высоким уровнем социального капитала эффективнее преодолевают социальные проблемы. Соотношение ценностей, норм, доверия и сетей способствует воспроизводству и приумножению социального капитала.

Еще одна точка зрения на понимание социального капитала изложена в трактовке О. Демкива, который определяет его как соответствие индивидуального поведения коллективным ожиданиям, которое обеспечивается механизмами неформального социального контроля и может способствовать коллективным социальным действиям [8, с. 99–111].

Источниками формирования социального капитала (на уровне группы) по мнению Портеса и Сексенбренера могут выступать: ценностная ориентация, усвоенная субъектами в процессе социализации (от индивидов ожидается поведение в соответствии с высшей групповой нравственностью); индивидуальное социальное взаимодействие (с ценностями, идеалами, информацией и др., от индивидов ожидается соблюдение определенных правил ради достижения личных целей); ограниченная солидарность (поведение ориентированное на группу), которая вырастает из ситуативной реакции социальной группы и ведет к соблюдению членами группы норм взаимной поддержки; вынужденное доверие, производное от способности сообщества поддерживать устойчивую систему санкций в отношении своих членов [4, с. 52–60].

Таким образом, анализ походов к пониманию «социального капитала» на уровне группы характеризуется многообразием взглядов. Это положение связано с тем, что в современной социологии сложилось мнение, что в нынешнем обществе нет единства ценностей, норм, идеалов; оно представляет собой стратифицированную и мозаичную систему.



Рассматривая социальный капитал на разных уровнях, следует отметить, что индивидуальный социальный капитал отличается тем, что независимо от норм, ценностей, доверия, характерного для данного общества, он может быть уникальным и в отличие от группового капитала может иметь высокий показатель развития. Основой существования социального капитала на уровне группы выступают нормы, ценности, доверие, сложившиеся и существующие в данном обществе.

Социальный капитал помогает индивиду вступать в контакт с другими и тем самым развивать свой социальный капитал. Через социальную сеть индивид получает доступ к ресурсам, участвует в коллективных социальных действиях, становится частью определенных социальных практик и в то же время он сам становится творцом социальных практик.

На уровне индивида социальный капитал может быть представлен как ресурсы, которые субъект использует, мобилизуя свои социальные связи. В этой связи ресурсы студенческой молодежи во многом будут определяться учебным заведением и его социокультурной средой, в рамках которой складываются определенные социальные связи.

Для характеристики группового социального капитала следует рассмотреть социальные сети, в основе которых лежат определенные ценности, нормы, состояние доверия, сложившиеся в обществе.

Таким образом, социальный капитал студенческой молодежи формируется под влиянием социального капитала учебного заведения. Индивидуальный капитал студента меняется в результате расширения его социальных сетей и под воздействием вузовской культурно-образовательной среды, которая, в свою очередь, способствует качественному изменению социальных ресурсов студенческой молодежи.

Культурно-образовательная среда учебного заведения опирается на определенный набор норм и ценностей, которые преломляются во всех ее элементах: в учебных планах, программах, учебниках, в деятельности преподавателей и др.

Стабильность культурно-образовательной среды учебного заведения зависит от набора ценностей ее участников (преподавателей, студентов, администрации, сотрудников). Но каждому участнику

присущ свой набор нравственных норм и ценностей. Поэтому ценности учебного заведения и ценности индивида могут не совпадать. Не всегда ценности молодых людей, которые поступают в учебное заведение, совпадают с теми ценностями, которые сложились и в нем существуют.

По результатам социологических исследований к характеристике образовательной среды вуза, которой студенты отдают предпочтение, относятся такие его показатели, как возможность получить престижную специальность (40,1%), высокий уровень преподавания (потенциальная возможность получения качественных знаний – 38,0%), высокий уровень культуры, интеллигентность сотрудников и преподавателей (29,4%). Важной причиной выбора вуза для студентов выступает интересная студенческая жизнь (25,5%) [12].

Ценностные основы сознания студенческой молодежи проявляются и в ответах на вопрос о том, чем для них является обучение в вузе. Как свидетельствуют результаты исследования, обучение в вузе является четко профессионально ориентированным. Для большинства украинских студентов – это, прежде всего, подготовка к будущей профессиональной деятельности (49,4%), возможность расширять кругозор, развивать эрудицию (47,9%). Кроме того, для молодых людей большое значение имеют коммуникативно-персонифицированные ценности: возможность найти новых друзей, обрести новых знакомых (30,4%), возможность иметь большую самостоятельность, независимость (25,3%) [13].

Для каждого учебного заведения важным является приобщение молодых людей к той системе ценностей и норм, которая в нем существует. И чем больше студентов и преподавателей будут поддерживать данную ценностную систему, тем более стабильной будет культурно-образовательная среда вуза. Кроме того, такое положение дел будет свидетельствовать о значительном влиянии учебного заведения на членов коллектива. Если же ценностная система индивида не соответствует ценностям вуза, то последняя будет оказывать негативное влияние на всю ценностную систему данного учебного заведения.

На формирование социального капитала молодого человека оказывают влияние и такие социальные институты, как семья, религия, наука, СМИ.

В условиях неопределенности у человека появляется потребность в другом образе жизни, который был бы устойчивым и целостным. И человек стремится создать определенное равновесие, достичь личностной целостности, поэтому и ищет определенные ценностные основы, которые помогут ему в этом. Модернизированная культурно-образовательная среда вуза может помочь индивиду в развитии его социальных ресурсов, в установлении социальных сетей, которые позволят ему чувствовать себя в обществе уверенно и помогут достичь равновесия.

Решение вопроса о формировании социального капитала студенческой молодежи требует больших усилий со стороны всей системы образования. Вхождение Украины в рыночную экономику увеличило и видоизменило спектр норм и ценностей, которые призван усвоить современный специалист, чтобы стать успешным. Модели социального поведения и деятельности в новых условиях находятся еще в процессе своего становления. Поэтому ценности и нормы, которые декларируются учебными заведениями и семьями учащихся, могут кардинально расходиться. Уважение к политической, правовой системе государства, традиционным духовным ценностям человека часто подвергается искажению и дискредитации со стороны средств массовой информации. И если в советское время в формировании молодого человека участвовали четыре сильных союзника: государство, СМИ, семья и образование (школа, вуз), то сегодня такого союза уже не существует, потому что у бывших союзников изменились цели, да и возможности стали другими. С одной стороны, государство сосредоточило внимание на разрушении исторических, культурных, духовных ценностей, а с другой – средства массовой информации, которых стало значительно больше и которые, получив «свободу», быстро дали понять обществу, что долгожданный рынок, как и свобода слова, не могут существовать без денег. Поэтому часто воспитательное влияние СМИ зависит от того, в чьих руках они находятся. И если раньше целью СМИ было повышение уровня информативности и компетентности аудитории, то в начале нового

столетия их целью стала манипуляция сознанием людей разных поколений и особенно молодых людей. Противостоят этому влиянию только институт семьи и образования. Но семье не всегда удается сохранять общечеловеческие ценности, так как сегодня она находится в сложном положении и испытывает большие социальные и нравственные проблемы, которые, в свою очередь, требуют решения. В то же время разумный консерватизм семьи и родителей выступает в современных условиях той основой, которая позволяет сохранять и поддерживать гуманные и нравственные настроения учащейся молодежи.

Союзником семьи в формировании молодых людей сегодня является только образование как главнейший институт социализации. Образованию в современных условиях необходимо заполнить такие формы воспитательного влияния, которые не осуществляются семьей. Таким образом, институт образования призван нейтрализовать негативное влияние внешней среды на сознание индивида.

Существует еще одна особенность в жизни современного украинского социума: общество и образование потеряли традиционные рычаги социального контроля над распространением и потреблением информации, над ее идейно-нравственным и духовным содержанием, над доступом к ней молодых людей. В этой связи возрастает ответственность культурно-образовательной среды вуза в формировании молодых людей, в становлении их социального капитала. Но и культурно-образовательная среда постоянно находится под влиянием тех изменений, которые происходят в современном обществе.

Каждый человек входит в мир в зависимости от состояния личностных и социальных факторов, от состояния развития и характера его ценностного сознания, жизненного опыта.

Ценностное освоение действительности представляет собой особый тип взаимодействия одной системы с другой (одного субъекта с другим), ценностное отношение раскрывает связь среды вуза с нормами и ценностями индивида. Образовательный процесс постоянно создает для индивида ситуацию выбора. И этот выбор он осуществляет в зависимости от его индивидуальных возможностей: социальных, экономических, культурных.

В процессе взросления человек создает свой набор качеств, иногда – понятия о морали, достоинстве, чести, справедливости и др. Этот набор качеств позволяет ему реализовать свое внутреннее «Я», свой социальный капитал, занять место в социальном мире. Социальный капитал индивида реализуется благодаря его ценностным основам, достижению идеалов, наличию социальных связей.

Но было бы неверно думать, что индивид абсолютно свободен в создании этого капитала и свободно решает, каким ему быть, и на какие нормы и ценности базироваться. На самом деле он берет их из поля выбора тех социальных сетей, в которых находится. В этих социальных сетях он находит ценности и идеалы разных поколений и эпох: национальные, профессиональные, возрастные, семейные и др. Вследствие исторического развития и взаимодействия с различными субъектами осуществляется процесс формирования общечеловеческих идеалов, складывается единая общечеловеческая система ценностей, которая включает в себя все лучшее, что накопило человечество. Из этих ценностей и идеалов каждый человек выбирает то, что отвечает его интересам, пристрастиям, воспитанию, образованию, жизненному опыту.

Социальные сети включают в себя не только ценности и идеалы, но и антиценности и антиидеалы.

Образование помогает индивиду, с одной стороны, погрузиться в прошлое, почувствовать связь с ментальностью народа, всем человечеством, а с другой – позволяет увидеть тенденции развития будущего общества. В этом процессе происходит развитие личности, ее социального капитала. Но сегодня человек довольно часто ощущает противоречие в своем внутреннем мире, как отмечал Дж. Мид, противоречие между «Я» и «Меня» (в концепции Дж. Мида «Я» предстает как непосредственная психическая реакция, а «Меня» – это интернационализованные установки окружения, принятия роли другого [11, с. 222]. И чтобы этого не случилось, человек призван опираться на такую систему ценностей и норм, которая бы позволила ему объединить внутренний мир с внешним, со своим субъективным существованием; воссоздать равновесие его духовного состояния, создать такой социальный капитал, который позволит ему быть удовлетворенным результатами своей жизнедеятельности. Эта

ценностная система должна снимать внутреннее напряжение, противоречие, когда внутренние чувства, нормы, ценности вступают в противоречие с «внешними» целями деятельности, а нереализованный социальный капитал приводит к социальной апатии, инертности, безразличию. В этой ситуации лучшие качества личности остаются без внимания, и на смену им приходят деструктивность, апатия, ложь.

Становление социального капитала происходит не просто путем принятия стереотипов общественного сознания, а путем сознательного выбора способов достижения цели, выбора своих социальных связей. И поэтому так необходимы внутренние духовно-нравственные основы, которые помогают осознать и противостоять негативным явлениям.

Базируясь на теории Дж. Мида, внутренняя борьба между «Я» спонтанной самостью и «Меня» социальными ограничениями в самости может привести к тому, что социальный капитал индивида, в зависимости от его уникальных характеристик, будет несколько отличаться от ожидаемого. Под влиянием общества социальный капитал индивида может унифицироваться и потерять свои свойства. Но может произойти и обратный процесс. Индивидуальный социальный капитал может оказать влияние на среду и даже привести к ее разрушению.

Благодаря индивидуальному социальному капиталу, который опирается на определенную систему нравственных норм и ценностей, человек идентифицирует себя с определенной социальной группой.

В формировании ресурсов, социальных связей индивида большая роль принадлежит образованию и его культурно-образовательной среде. Молодой человек, оказавшись в данной среде, в которой встречаются различные системы ценностей, осуществляет выбор и формирует свой набор ценностей, которые не только определяют его сущность как личности, но и помогают идентифицировать себя с определенной социальной группой. Таким образом, процесс образования выходит за границы формального института образования и охватывает другие сферы жизни человека.

Культурно-образовательная среда вуза призвана помочь молодому человеку войти в новое общество, освоить многообразные социальные сети, их ценности и нормы и успешно действовать

в данной среде; задача образования – создать условия, необходимые для становления человека, его социального капитала. По мнению немецкого философа-экзистенциалиста М. Хайдеггера, образование призвано создавать, сохранять и обновлять все богатство духовных ценностей, охватывать духовность человека в целом, открывать его сущность и достоинство, сохранять истину и тайну бытия [5, с. 41].

Новая цивилизация будет требовать создания как новой культурно-образовательной среды общества, так и новой среды вуза, которая, в свою очередь, способна формировать человека и его социальный капитал. А это выдвигает перед индивидом новые задачи по формированию его ресурсов, его социальных сетей.

Новые условия существования уничтожают возможности использовать готовые решения, последние могут появиться, только в процессе творческой деятельности, и поэтому среда вуза не может выступить транслятором ранее существующих знаний, умений и навыков. Среда вуза модернизируется, перестраивается ее структура, складывается новое содержание. Следовательно, культурно-образовательная среда вуза может способствовать формированию определенных норм и ценностей, которые, в свою очередь, будут составлять основу социального капитала студента. Социальный капитал нельзя передать, он формируется в определенной среде и в нем отражаются личностные признаки индивида.

Таким образом, социальные отношения современный студент призван выстраивать на основе высоких нравственных норм и общечеловеческих ценностей, на принципах доверия и солидарности. Только такие ценностные основы социальных сетей позволят ему сформировать необходимые ресурсы, которые, в свою очередь, он сможет реализовать в практической деятельности как профессионал, как гражданин и культурно развитая личность.

Нормы и ценности как константные универсалии культуры будут цементировать как личность студента, так и среду вуза и выступать гарантом ее прочности и стабильности.

Культурно-образовательная среда вузов Украины тесно связана с теми процессами, которые происходят в обществе, поэтому в систему ценностей и норм, на которой базируется среда вуза, будут входить ценности и нормы, сложившиеся в современном обществе,

и они будут оказывать влияние на формирование студенческой молодежи, обуславливать становление ее социального капитала. Новая система норм и ценностей, на которой базируется культурно-образовательная среда вуза, будет способствовать становлению разнообразных социальных сетей, основанных на взаимодействии субъектов, и выступать их интегральным источником, а, следовательно, оказывать влияние на развитие социального капитала студенческой молодежи.

### Список литературы

1. Арон. Р. Этапы развития социологической мысли : пер. с фр. / Р. Арон. – М. : Прогресс, 1993. – 607 с.
2. Белозерцев Е. К вопросу о статусе категории «культурно-образовательная среда» / Е. Белозерцев, А. Усачев // *Alma mater: Вестн. высш. шк.* – 2003. – С. 75–78.
3. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 325 с.
4. Борсукова Ю. Вынужденное доверие сетевого мира / Ю. Борсукова // *Полис.* – 2001. – № 2. – С. 52–60.
5. Бузгалин А. В. Постиндустриальное общество – тупиковая ветвь социального развития / А. В. Бузгалин // *Вопр. философии.* – 2002. – № 5. – С. 26–43.
6. Бурдые П. Формы капитала [Электронный ресурс] / П. Бурдые // *Эконом. социология.* – Режим доступа: [www.ecsoc.msses.ru](http://www.ecsoc.msses.ru). – 2002. – Т. 3. – № 5. – С. 66.
7. Бурдые П. Практический смысл / П. Бурдые ; пер. с фр.: А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. пер. и посл. Н. А. Шматко. – СПб. : Алетейя, 2001. – 562 с.
8. Демкив О. Социальный капитал: теоретические основания исследования и операционные параметры // *Социология: теория, метод, маркетинг.* – 2004. – № 4. – С. 99–111.
9. Лукашевич Н. П. Социология образования: конспект лекций / Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков ; Межрегион. акад. упр. персоналом. – К., 1997. – 224 с.



10. Макаров В. П. Формирование глобального информационного пространства / В. П. Макаров // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 48. Социология и политология. – 2005. – № 3. – С. 3–18.

11. Мид Дж. Интернализированные другие и самость / Дж. Мид // Америк. социол. мысль : тексты / под ред. В. И. Добренькова. – М., 1996. – 346 с.

12. Михайлева Е. Г. Ценности и ценностные ориентации в современной социокультурной образовательной среде / Е. Г. Михайлева ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2004. – 48 с. – ил., табл.

13. Мотивы получения высшего образования: социологический анализ в современном обществе : отчет о социол. исслед. / Харьк. гуманитар. ин-т «Нар. укр. акад.». – Х., 2002. – 115 с. – Неопубл. рукоп.

14. Яковлева Е. В. Культурная среда и ее влияние на личность будущего учителя / Е. В. Яковлева // Науч. тр. гос. НИИ семьи и воспитания. – М., 2003. – Т. 2. – 108 с.

15. Bauman Z. Intimation of Post modernity / Z. Bauman. – London and New York. Ch., 1992. – P. 190–196.

## РАЗДЕЛ VI

### ПОВЕДЕНИЕ СТУДЕНТОВ НА РЫНКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Исследование содержания и типов поведения студентов на рынке образовательных услуг в настоящее время, несомненно, может быть отнесено к предметной области экономической науки. Об этом красноречиво свидетельствуют издаваемые за рубежом монографии и публикации в известных международных экономических изданиях, среди которых особого внимания заслуживают работы Эндрю Коулсона (Andrew J. Coulson) [40; 41], Эрика Ханушека (Eric A. Hanushek) [42–46], Роберта МакМикина (Robert W. McMeekin) [48; 49], Лудгера Вессмана (Ludger Wößmann) [50–60]. Методологические проблемы исследования поведения студентов, анализируемые в работах этих авторов, носят универсальный характер и поэтому вполне могут быть использованы при изучении специфических феноменов и форм украинской системы образования. К сожалению, в своей значительной части эти источники до сих пор являются недоступными для большинства отечественных исследователей, так как не переводились на русский язык и отсутствуют в Интернете в режиме свободного бесплатного доступа.

В целом, характеризуя ситуацию, которая сегодня сложилась в отечественной науке, можно констатировать, что исследования поведения студентов на рынке образовательных услуг по-прежнему реализуются преимущественно в русле педагогики, философии и социологии образования, в то время как в экономической теории эти проблемы незаслуженно оказываются на периферии исследовательских интересов ученых. Это обстоятельство служит основанием для достаточно язвительных замечаний со стороны исследователей-социологов: «Для экономистов рынок образовательных услуг – сродни ночному кошмару. Это вместилище неведения, экономически «нерационального поведения» и препятствий к перемещению ресурсов» [36, с. 8].

Вместе с тем в последние годы произошли серьезные позитивные изменения в области исследования рыночного поведения

участников системы образования. Несомненное первенство в этой области в настоящее время принадлежит Государственному университету «Высшая школа экономики» (ГУ ВШЭ, Москва), который сегодня представляет собой не только ведущий научный центр исследования экономики образования в СНГ, но и вносит серьезный вклад в развитие экономики образования на международном уровне (прежде всего, благодаря активному участию в таких глобальных образовательных проектах, как TIMMS, PISA, EALAS, LAMP и др.).

С 2002 г. по поручению Министерства образования и науки Российской Федерации ГУ ВШЭ реализует широкомасштабное исследование «Мониторинг экономики образования» – комплексную систему сбора, обработки и представления систематической информации об экономическом поведении участников рынка образовательных услуг. Мониторинг строится как многоуровневая система, которая базируется на потоках информации от субъектов рынка образовательных услуг: населения, образовательных учреждений и предприятий. На основании полученных данных проводятся аналитические исследования по различным направлениям: рынки образовательных услуг на федеральном и региональных уровнях, поведение семей на этих рынках, экономические процессы в сфере образования, состояние и развитие материально-технической и информационной базы, кадрового потенциала учреждений профессионального образования, взаимосвязи между профессиональным образованием и рынком труда и др.

Публикации результатов Мониторинга и основанных на его эмпирической базе аналитических разработок представляют исключительный интерес для исследователей системы образования и заслуживают самых высоких оценок [8, 9, 11, 15, 18–20, 26, 27, 29, 31–33, 37–38]. Кроме этого, значительный интерес представляют и другие работы ученых из ГУ ВШЭ, в которых проблемы поведения студентов исследуются как непосредственно, так и в русле более широкой «экономико-образовательной» проблематики [1–7, 10, 12–14, 16, 17, 2–25, 30, 34–35, 39].

Исходя из этого, научные разработки ГУ ВШЭ в сочетании с результатами исследования «Студент XXI века» не только составили

основу эмпирической базы настоящей работы (включая выбор инструментария полевых исследований), но и в значительной степени помогли автору как в обосновании методологии научного подхода, так и в определении логики и структуры раздела монографии – «Поведение студентов на рынке образовательных услуг»:

1. Общая характеристика эмпирической базы исследования.
2. Образовательные стратегии студентов.
  - 2.1. Причины выбора вуза.
  - 2.2. Цели получения образования.
  - 2.3. Представления студентов о профессиональной деятельности после окончания вуза.
3. Обобщенная типологизация стратегий поведения в системе образования.
4. Теоретическая интерпретация результатов исследования поведения студентов в социальных науках (классическая и неоклассическая экономическая теория, новая институциональная экономика, маркетинг).

#### 5. Выводы.

Исследование «Мониторинг экономики образования» проводилось в период 2002–2005 годов в шести регионах Российской

<b>1. Общая характеристика эмпирической базы исследования</b>	Федерации. Всего было опрошено 26295 человек (Москва – 4795; Пермская область – 4461; Ярославская область – 4199; Красноярский край – 4646 человек; Краснодарский край – 4355; Республика Марий Эл – 3839).
---	---

Были охвачены следующие уровни образования:

- дошкольное образование (детские дошкольные учреждения и частные преподаватели-воспитатели;
- общее образование (средние школы);
- дополнительное образование детей (дошкольники и школьники);
- начальное профессиональное образование;
- среднее профессиональное образование;
- высшее профессиональное образование (вузы);
- дополнительное профессиональное образование взрослых.

Тематика опросов учащихся и их родителей в образовательных учреждениях:

- причины выбора образовательного учреждения, специализации;
- субъективные оценки качества образования и материально-технической базы в образовательных учреждениях;
- важность различных результатов получения данного уровня образования;
- представления о том, что такое «качество образования»;
- образовательные и профессиональные планы на будущее;
- готовность взять образовательный кредит;
- статьи и размеры фактических расходов на образование учащихся (оплата обучения, дополнительные услуги, репетиторы, курсы и т. д.);
- предыдущий уровень образования, параметры семьи (доходы, образование родителей и т. д.).

## **2. Образовательные стратегии студентов**

### *2.1. Причины выбора вуза.*

Предпочтение профессии и интересная учеба – основные движущие мотивы выбора студентами вуза и факультета. Основное различие мотивов выбора между государственными и негосударственными вузами заключается в том, что в государственных вузах студенты рассчитывают получить высокое качество образования, а также интересную учебу, в то время как в негосударственных – на втором месте (после интереса к профессии) стоит фактор легкости поступления в этот вуз (факультет), а также доступность оплаты за обучение. При этом студенты государственных вузов большее значение придают репутации учебного заведения, чем возможности получить высокооплачиваемую профессию, тогда как в негосударственных – наоборот. Кроме этого, на выбор студентов достаточно серьезно влияют еще два мотива – наличие военной кафедры в вузе и то, что у школы был договор с вузом [28, с. 14].

### *2.2. Цели получения образования.*

Поскольку понятия «обучение в вузе» и «результат получения высшего образования» трактуются студентами по-разному, то широкий спектр их целевых ожиданий от обучения в вузе включает в

себя целый ряд характеристик не только комплементарных, но и альтернативных) [28, с. 58–59]:

- диплом о высшем образовании, независимо от престижности и уровня знаний;
- приобретение профессии, с которой легко найти работу;
- возможность продолжить образование (аспирантура и т. д.);
- умение работать на компьютере;
- знание иностранного языка;
- опыт работы на предприятии, в организации;
- навыки аналитического мышления;
- высокий уровень теоретических знаний;
- профессиональные практические навыки;
- диплом с высокими оценками по предметам;
- высокооплачиваемая профессия;
- умение переучиваться, овладевать новыми знаниями;
- диплом престижного учебного заведения;
- навыки работоспособности и ответственности;
- полезные контакты, связи.

Обобщенный анализ целей получения образования позволяет сделать два важных вывода:

1. В качестве двух наиболее важных целей получения образования для студентов выступают возможность приобретения высокооплачиваемой профессии и практических навыков работы, в то время как возможность продолжить обучение после окончания вуза и получение высоких оценок рассматриваются студентами как наименее важные цели.

2. Для большинства студентов вузов высшее образование означает завершение периода обучения, предшествующего выходу на рынок труда. Ожидания студентов в отношении их вероятной будущей заработной платы сразу после окончания вуза достаточно высоки, причем различия между государственными и негосударственными вузами незначительны. При этом многие студенты заинтересованы в совмещении учебы в вузе с работой, и лишь незначительная часть из них хотела бы продолжить обучение после получения вузовского диплома [28, с. 22].

Кроме этого, многочисленные цели получения высшего образования, рассмотренные выше, могут быть типологизированы на основе факторного анализа. В результате в структуре представлений студентов о целях получения высшего образования можно выделить четыре общих направления (фактора), объясняющие 54% дисперсии:

- инвестиции в профессиональные знания и навыки;
- инвестиции в базовые навыки и опыт;
- инвестиции в статус образования и профессии;
- инвестиции в продолжение образования.

Смысл этих факторов состоит в следующем [28, с. 59–60].

Фактор *«Инвестиции в профессиональные знания и навыки»* включает в себя такие цели при получении образования, как овладение навыками аналитического мышления, работоспособности и ответственности. Важными целями здесь выступают также получение профессиональных практических навыков и высокий уровень теоретических знаний. Чуть менее важную роль при этом играет стремление к саморазвитию, определяемое как умение овладевать новыми знаниями и навыками. Таким образом, данный фактор объединяет в себе наиболее выразительные черты профессионалов-аналитиков, для которых наиболее значимыми целями выступают получение фундаментальных теоретических знаний и профессионального опыта, а также выработка необходимых профессиональных качеств для будущей работы (ответственность, работоспособность).

Фактор *«Инвестиции в базовые навыки и опыт»* отражает стремление приобрести необходимый минимальный уровень практических навыков, отвечающих требованиям рынка труда безотносительно специфики конкретного предприятия или конкретной профессиональной деятельности (знание иностранных языков, компьютерная грамотность и т. п.). Следующими по значимости целями здесь выступают «опыт работы на предприятии» и «получение «актуальной» профессии» – востребованной на рынке труда. Стремление к саморазвитию и профессионализму, присущее фактору «Инвестиции в профессиональные знания и навыки», в данном случае отсутствует.

Фактор *«Инвестиции в статус образования и профессии»* ориентирован на статусные характеристики образования и получаемой профессии. Главным здесь выступает не само образование,

а получение формального свидетельства (креденции) о высшем образовании – диплома, и, желательного, престижного вуза. Кроме этого, существенное значение придается налаживанию полезных контактов и связей в ходе обучения. Таким образом, основным содержанием здесь выступает престижность – как вуза (подтвержденная дипломом), так и получаемой профессии.

И, наконец, фактор *«Инвестиции в продолжение образования»*. В нем интегрированы две главные цели получения образования – возможность дальнейшего продолжения образования по окончании вуза на более высоких уровнях образовательной подготовки и получение отличных оценок по изучаемым дисциплинам. Внутренняя взаимосвязь этих аспектов предполагает, что для продолжения образования необходима качественная стартовая подготовка, подтвержденная соответствующим дипломом.

### *2.3. Представления студентов о профессиональной деятельности после окончания вуза.*

Такой же, как и выше рассмотренный алгоритм (2.2), может быть положен в основу типологизации представлений студентов об их будущей профессиональной деятельности.

Основными требованиями, предъявляемыми студентами к будущей работе (так же, как и в предыдущем случае, представлены противоречивым спектром мнений и оценок), являются следующие [28, с. 61]:

- высокая заработная плата;
- возможность карьерного роста;
- престижность работы;
- хороший коллектив;
- хорошие условия труда на рабочем месте;
- свободный график работы;
- возможность зарубежных поездок;
- близость работы к дому;
- интересная, содержательная работа;
- возможность получать новые знания, умения;
- соответствие работы вашим способностям, склонностям;
- достаточность свободного времени;
- возможность работать дома.



На основе факторного анализа они также могут быть типологизированы и сведены к четырем основным группам факторов (объясняют 62% дисперсии):

- свободное творчество;
- интерес и личностный рост;
- статусный рост;
- условия труда.

Содержание этих факторов раскрывают следующие характеристики [28, с. 61–62].

Главными характеристиками фактора «*Свободное творчество*» являются не атрибуты карьерного роста, а свободный график работы и возможность работы дома. По сути, достаточность свободного времени, интересные командировки и близость работы от дома выступают здесь в качестве альтернативы продвижению по карьерной лестнице.

Фактор «*Интерес и личностный рост*» объединяет в себе характеристики призвания и профессии: работа должна быть интересной, соответствовать индивидуальным наклонностям и предпочтениям, а также открывать перспективы карьерного роста. К этой группе относятся факторы, определяющие возможность повышения квалификации и профессионального роста. Заработная плата при этом отходит на последнее место.

Составляющими фактора «*Статусный рост*» являются высокая заработная плата, возможность карьерного роста и престиж. Все они относятся к статусным атрибутам деятельности, включая и такой, как непрерывная работа в солидном офисе, а ни в коем случае не дома.

Особенностью фактора «*Условия труда*» является то, что он объединяет в себе только два основных требования к работе: хороший коллектив и хорошие условия труда на рабочем месте, то есть отражает ценность для работника социальной защищенности и комфорта пребывания на рабочем месте.

### **3. Обобщенная типологизация стратегий поведения студентов в системе образования**

Выявленные выше характеристики поведения студентов в системе образования (2.1. Причины выбора вуза; 2.2. Цели получения образования; 2.3. Представления студентов о профессиональной деятель-

ности после окончания вуза) в ходе проведения «Мониторинга экономики образования» позволили выделить основные типы обобщенных образовательных стратегий поведения студентов в системе образования на основе кластерного анализа. Всего было выделено восемь групп студентов, представляющих восемь различных типов стратегий [28, с. 62–68].

### ***Стратегия 1. Самореализация в профессиональной сфере.***

Стратегия отражает стремление реализовать себя в работе. Она предполагает необходимость получения в ходе образовательной подготовки фундаментальной теоретической базы и выработку навыков самоорганизации. Важными здесь являются не формальные характеристики (диплом), а реальные показатели профессионализма. С точки зрения требований к будущей работе главным здесь является не уровень заработка и перспективы карьерного роста, а само содержание работы и возможность дальнейшего профессионального развития.

Этот тип стратегии не имеет жесткой привязки к направлению образовательной подготовки и форме собственности вузов.

Это стратегия студентов, сосредоточенных на учебе – отличников (23%) и «хорошистов» (19%).

Они наименее активны в повседневной жизни (доля студентов с низкой и крайне низкой степенями активности превышает 40%), если речь не идет о возможности получения новых знаний или опыта. Основным проявлением их активности является работа (временная или регулярная), в 41% случаев связанная с получаемой специальностью.

С точки зрения материальной обеспеченности они довольно независимы (доля полностью независимых студентов составляет 13,7%, что является наиболее высоким показателем по сравнению с другими группами).

Типичные представители студентов, придерживающихся этой стратегии, уверены в уровне своих знаний и чувствуют себя довольно комфортно, даже в случае возникновения сложностей с трудоустройством после окончания вуза. В отличие от других студентов, они, скорее всего, предпочтут дальнейшие поиски интересующей их

работы (20,8%), чем, утратив надежду, схватятся за любое предложение.

### ***Стратегия 2. Избегание деятельности (вечный студент).***

Стратегия студентов, считающих необходимым продолжить образование, но не потому, что они испытывают в этом объективную необходимость, а в силу того, что не готовы выйти на рынок труда или просто не хотят этого (работать) – так называемые вечные студенты, не очень заинтересованные в дальнейшем образовании, но и не желающие работать.

Наиболее типичными носителями данного типа стратегии являются студенты государственных технических (27,1%) и педагогических (21,8%) вузов, а также студенты, выбравшие аналогичные направления в других вузах. Это типичные «тусовщики», ведущие весьма активную жизнь вне вуза (доля студентов с высокой активностью превышает 17,5%), имеющие среднюю (40%) и низкую успеваемость (19%). Это более «мужская», чем «женская» стратегия. Придерживающиеся ее студенты, в основном, отличаются уровнем обеспеченности выше среднего.

### ***Стратегия 3. Направленное развитие.***

Стратегия студентов, ориентированных на карьерный рост, охватывает около 10% совокупности. Последователи этой стратегии обладают минимальным уровнем таких универсальных навыков и знаний, как владение иностранным языком, умение работать на компьютере и опыт работы по специальности. В то же время представители данного кластера имеют высокий уровень требований к предстоящей работе: им важно иметь хороший заработок и перспективы роста. Пока они еще к этому не готовы, но уже инвестируют в полезные контакты и связи. Главным способом достижения поставленной цели для них выступает направленное развитие за счет получения хорошего диплома и продолжения образования.

Так же как и для Стратегии 1, этот тип стратегии не имеет жесткой привязки к направлению образовательной подготовки и форме собственности вузов.

Эти студенты неплохо учатся (более трети – имеют хорошие и отличные оценки) и очень активны во внеучебной жизни

(показатели высокой и очень высокой активности встречаются у чуть более 25% студентов). Как и в случае со стратегией 1, более 70% студентов, выбравших стратегию этого типа, имеют постоянную или временную работу, которая в основном не связана с будущей специальностью (по специальности работают чуть более 34%). При возникновении сложностей с поиском работы по специальности они делают выбор в пользу получения дополнительного образования (повысить квалификацию готовы 28,5%) или даже новой профессии (более 17%).

В большей степени является «женской», чем «мужской» стратегией.

#### ***Стратегия 4. Экспертный подход.***

Характерна для наиболее одаренных и развитых студентов.

Конечной целью образования выступает успешная карьера, предполагающая высокий доход. Чуть менее важной характеристикой работы является перспектива самореализации. В процессе получения образования рассчитывают на формирование высокого статуса. Это предполагает инвестиции в диплом, действительно отражающий уровень знаний будущего выпускника. Стратегия предполагает серьезную работу над собой. С одной стороны, это твердая уверенность в необходимости продолжать образование, с другой – готовность совмещать работу и учебу, что отражают высокие требования к пространственно-временному характеру занятости. Это стратегия студентов, желающих быть в гуще событий и занимать при этом позицию независимого эксперта высокого уровня.

Типичные представители – студенты негосударственных вузов (20,3%), обучающиеся по направлениям экономика, менеджмент, право (35%) и другим гуманитарным специальностям (17%). Такой стратегии придерживается наиболее активная в целом часть студенчества (44,2% активных и 18,2% очень активных студентов). Их активность проявляется как в учебе, так и во внеучебной деятельности.

На последних курсах 47% студентов этой группы уже имеют постоянную работу (самый высокий показатель), которая более чем в трети случаев (37,5%) связана с получаемой специальностью. Это студенты, практически полностью посвящающие себя получаемой

профессии, 38,3% из них имеют успеваемость выше среднего. Характерным является и то, что родители студентов, выбравших эту стратегию, уделяют значительное внимание образованию своих детей: более 65% родителей интересуются успехами и проблемами студента в вузе чаще, чем один раз в неделю. Это единственная группа со столь высоким показателем внимания родителей.

Стратегия экспертного подхода представляет собой альтернативный вариант стратегии 1. Ее главное отличие состоит в более высоком уровне требований к будущей работе (важным является не только возможность самореализации, но также пространственно-временные и статусные характеристики работы) и готовности продолжать обучение.

#### ***Стратегия 5. Самоопределение в карьере.***

Главное для этой группы – в будущем сделать успешную карьеру. При этом в ходе обучения основные инвестиции направлены в развитие универсальных базовых знаний и навыков, а также на формирование сети неформальных контактов и связей как в вузе, так и на временной работе. В отличие от стратегии направленного развития (стратегия 3), этот тип отрицает желание продолжать образование и предполагает поиск себя (самоопределение) в ходе будущей деятельности. Это стратегия самоуверенных людей или людей, имеющих хорошую «страховку» на случай неудач в работе. Главное для них – хороший заработок и перспективы, остальное – вопрос времени.

Наиболее типичные носители этой стратегии – студенты «классических» университетов в целом (33,2%), а особенно студенты экономических и юридических факультетов (38%).

Значительная доля студентов, выбирающих эту стратегию, имеет успеваемость выше средней (14,3%), высокую (17%) или очень высокую (7%).

В целом, среди студентов, придерживающихся этой стратегии, чаще, чем в других группах, встречаются очень активные люди (37%). Доли зависимых и независимых от родителей студентов примерно равны. При возникновении сложностей в трудоустройстве эти студенты склонны получать дополнительное образование или повышать квалификацию (32,9%).

### ***Стратегия 6. Воспитание дипломированного специалиста.***

Наиболее важным в образовании для этой группы является становление профессиональных навыков и качеств. Это обязательно должно быть подтверждено сертификатом, что, в свою очередь, повышает уровень требований к условиям труда. Уровень дохода и престиж не имеют весомого значения, в то время как наличие социальных гарантий и хороший коллектив являются обязательными. Скорее всего, поиск работы осуществляется ими в ходе обучения, о чем свидетельствует важность такого параметра, как инвестиции в формирование сети полезных контактов и связей.

Чаще других эту стратегию выбирают студенты педагогических университетов (21%), творческих вузов (16%), которые считают наличие диплома недостаточным для выхода на рынок труда. Более важным для них является соответствие хорошего сертификата высокому уровню знаний. Примечательно, что в сравнении с другими типами стратегий, эту стратегию выбирают преимущественно студенты с успеваемостью либо выше, либо ниже средней (35,7% и 26% соответственно). Это стратегия самостоятельных и уверенных в себе людей, ведущих довольно размеренный образ жизни. Родители практически не проявляют интереса к успехам детей: 41% студентов этой группы отметил, что родители интересуются их проблемами в учебе реже, чем раз в семестр. Этой стратегии придерживаются в основном люди одного направления в образовании, при возникновении трудностей с поиском работы они предпочтут первый подходящий вариант (17,8% случаев).

Типичными носителями этой стратегии являются представители технических, педагогических, агропромышленных и некоторых гуманитарных специальностей (история, социология, иностранный язык). Студенты выбирают эту стратегию, прежде всего, в связи с жесткими требованиями, предъявляемыми в их будущей профессии к формальным свидетельствам, подтверждающим уровень полученных знаний. Вместе с тем главное для этой группы – инвестирование собственно в содержание диплома, а не в получение «корочки».

### ***Стратегия 7. Инвестиции в «корочку».***

По внешним проявлениям этот тип стратегии близок к Стратегии 6. Главной целью здесь является получение диплома

о высшем образовании, опыт работы и налаживание полезных контактов и связей. Важные параметры в работе – условия труда и хороший рабочий коллектив. Однако главное отличие состоит в высоком уровне требований к перспективам карьерного роста и оплате труда. Стратегия отрицает необходимость профессионального развития, апеллируя к необходимости получения лишь базовых знаний и навыков. Это ставка только на диплом и контакты, которыми удалось обзавестись в ходе обучения.

Этот тип стратегии выбирает почти треть студентов творческих вузов (30%) и каждый пятый студент педагогических вузов. Это люди, которые хотели бы работать в комфортных условиях, главным средством в достижении цели они считают диплом о высшем образовании. Причем в данном случае речь идет о факте наличия диплома, но не о его содержании. Такую стратегию выбирают преимущественно нерадивые студенты: 35% имеют низкий или крайне низкий уровень успеваемости в вузе. При этом около 80% из них находят работу, почти всегда (74,5% от числа студентов, имеющих работу), не связанную с получаемой специальностью. В случае возникновения сложностей при трудоустройстве студенты, придерживающиеся данной стратегии, не станут ждать (искать подходящий вариант будут только 10,2%), а пойдут на любую работу не по специальности, не требующую дополнительного образования (55,4%).

Инвестируют в «корочку» в основном молодые люди из семей с уровнем материальной обеспеченности выше среднего. Типичными представителями этого типа стратегии являются «неправдивые в своих ответах студенты»: вероятнее всего, это студенты, имеющие низкий уровень успеваемости в вузе. Они работают, однако их деятельность не связана с получаемой специальностью.

### ***Стратегия 8. Профессиональная карьера.***

В отличие от Стратегии 1, которая предполагает, прежде всего, внутреннее удовлетворение от работы, эта стратегия ориентирована на внешние показатели статуса как образования, так и профессии, обладая как наиболее высоким уровнем требований, так и наибольшим числом инвестиций. В первом случае показателями престижа являются статус диплома учебного заведения, во втором –

перспективы роста на рабочем месте и уровень дохода. Отличие от Стратегии 4 состоит в отсутствии стремления к продолжению образования. Это стратегия людей, чувствующих уверенность в себе «здесь и сейчас» и готовых выйти на рынок труда сразу после окончания вуза. Если описать стратегию в целом, то можно говорить о том, что главными требованиями к работе являются условия труда и возможность самореализации, в меньшей степени важны статусные характеристики работы. В свою очередь, целью получения образования становится всестороннее развитие личности. Это попытка взять максимум от образования с целью в дальнейшем достичь успеха в профессиональной сфере.

Эта стратегия является прямой альтернативой стратегии 5 (самоопределение в работе). Главное отличие – четкое представление о том, каким требованиям должна отвечать будущая работа, а также уверенность в том, что выбранное направление – единственно верное. Это в значительной степени изменяет тип поведения студентов. Как и в случае с пятым типом стратегии, студенты, выбравшие для себя профессиональную карьеру, имеют высокую успеваемость. Родители интересуются успехами детей несколько раз в месяц (60% случаев). Более чем в 50% случаев – это независимые в материальном плане люди. При возникновении сложностей с трудоустройством эти студенты до последнего останутся верными выбранному ими направлению профессиональной подготовки: только в самом крайнем случае 11,4% из них пойдет получать новую, более востребованную профессию.

Профессиональная карьера является скорее выбором девушек, чем юношей. Это с большей вероятностью учащиеся, решившие заниматься педагогической деятельностью и обучающиеся в частных вузах.

### **Выводы.**

Предпочтение профессии и интересная учеба – основные движущие мотивы выбора студентами вуза и факультета. Основное различие мотивов выбора между государственными и негосударственными вузами заключается в том, что в государственных вузах студенты рассчитывают получить высокое качество образования, а также интересную учебу, в то время как в негосударственных – на



втором месте (после интереса к профессии) стоит фактор легкости поступления в этот вуз (факультет), а также доступность оплаты за обучение. При этом студенты государственных вузов большее значение придают репутации учебного заведения, чем возможности получить высокооплачиваемую профессию, тогда как в негосударственных – наоборот. Кроме этого, на выбор студентов достаточно серьезно влияют еще два мотива – наличие военной кафедры в вузе и то, что у школы был договор с вузом.

Поскольку понятия «обучение в вузе» и «результат получения высшего образования» трактуются студентами по-разному, то широкий спектр их целевых ожиданий от обучения в вузе включает в себя целый ряд характеристик не только комплементарных, но и альтернативных.

В качестве двух наиболее важных целей получения образования для студентов выступают возможность приобретения высокооплачиваемой профессии и практических навыков работы, в то время как возможность продолжить обучение после окончания вуза и получение высоких оценок рассматриваются студентами как наименее важные цели.

Для большинства студентов вузов высшее образование означает завершение периода обучения, предшествующего выходу на рынок труда. Ожидания студентов в отношении их вероятной будущей заработной платы сразу после окончания вуза достаточно высоки, причем различия между государственными и негосударственными вузами незначительны. При этом многие студенты заинтересованы в совмещении учебы в вузе с работой, и лишь незначительная часть из них хотела бы продолжить обучение после получения вузовского диплома.

Анализ ключевых характеристик поведения студентов позволяет говорить о существовании в настоящее время значительно отличающихся друг от друга нескольких типов образовательных стратегий поведения студентов в системе образования, правильный учет которых в практике организации образования сложно переоценить.

## Список литературы

1. Абанкина Т. В. Отношение студентов экспериментальных вузов к ГИФО / Т. В. Абанкина // Вопр. образования. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2005. – № 2. – С. 216–247.
2. Анализ взаимосвязей системы образования и рынка труда в России : информ. бюл. – М. : ГУ-ВШЭ, 2005. – 20 с.
3. Андрушак Г. В. Квазирынки в экономике общественного сектора / Г. В. Андрушак // Вопр. образования. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2005. – № 4. – С. 346–364.
4. Баранова Т. А. Стратегии получения высшего образования студентами в контексте Болонского процесса (на примере ГУ-ВШЭ) / Т. А. Баранова, Ю. Р. Муратова, Ю. В. Овчинникова // Вопр. образования. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – № 1. – С. 328–346.
5. Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX–XX вв. как глобальный проект / М. В. Богуславский // Вопр. образования. – 2006. – № 3.
6. Вахштайн В. Основные тенденции государственной политики в сфере высшего образования в странах ОЭСР / В. С. Вахштайн, Б. В. Железов, Т. А. Мешкова // Вопр. образования. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2005. – № 2. – С. 32–46.
7. Вершловский С. Г. Портрет выпускника петербургской школы (опыт социально-педагогического исследования) / С. Г. Вершловский // Вопр. образования. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2004. – № 4. – С. 244–260.
8. Выбор образовательной стратегии детей: ценности и ресурсы : информ. бюл. – № 1 / Мин-во образования РФ, ГУ-ВШЭ, ФОМ. – М., 2002. – 28 с.
9. Галицкий Е. Коррупция в Российской системе образования. Во что обходится семье образования ребенка / Ефим Галицкий, Марк Левин // Нар. образование. – 2004. – № 10/04. – С. 45–52.
10. Дейчман В. К. Заимствование управленческих решений: «трудности перевода» / В. К. Дейчман // Вопр. образования. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – № 2. – С. 122–132.

11. Калина И. И. Новые образовательные стратегии / И. И. Калина // *Вопр. образования*. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2004. – № 2. – С. 5–11.
12. Климов А. А. Модели финансирования образовательных программ магистратуры / А. А. Климов // *Вопр. образования*. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – № 1. – С. 276–289.
13. Константинов Г. Н. Университеты, общество знания и парадоксы образования / Г. Н. Константинов, С. Р. Филонович // *Вопр. образования*. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2005. – № 4. – С. 106–126.
14. Константиновский Д. Л. Доступность качественного общего образования в России: возможности и ограничения / Д. Л. Константиновский, В. С. Вахштайн, Д. Ю. Куракин, Я. М. Рощина // *Вопр. образования*. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – № 2. – С. 186–202.
15. Коррупция в системе образования : информ. бюл. – М. : ГУ-ВШЭ, 2004. – 32 с.
16. Лесли Л. Модель совершенной конкуренции и рынок высшего образования / Л. Лесли, Г. Джонсон // *Вопр. образования*. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2004. – № 2. – С. 89–105.
17. Маркс Д. Академические стандарты как общественные блага. Возможности для оппортунистического поведения / Дентон Маркс // *Вопр. образования*. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2005. – № 4. – С. 127–151.
18. Образование детей и взрослых: семейные проекты траекторий : информ. бюл. – М. : ГУ-ВШЭ, ФОМ, 2005. – 56 с.
19. Образовательные и экономические стратегии образовательных учреждений среднего профессионального образования : информ. бюл. – М. : ГУ-ВШЭ, 2005. – 26 с.
20. Образовательные и экономические стратегии в высшей школе (основные показатели и ресурсы) : информ. бюл. – М. : ГУ-ВШЭ, 2005. – 28 с.
21. Полищук Л. И. Качество высшего образования в России: роль конкуренции и рынка труда / Л. И. Полищук, Э. Ливни // *Вопр. образования*. – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2005. – № 1. – С. 70–86.
22. Похолков Ю. П. Гарантии качества подготовки инженеров: аккредитация образовательных программ и сертификация

специалистов / Ю. П. Похолков, А. И. Чучалин, О. В. Боев // *Вопр. образования.* – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2004. – № 4. – С. 125–141.

23. Пряжникова Е. Ю. К вопросу об истории развития проф-ориентации и профессионального самоопределения / Е. Ю. Пряжникова // *Вопр. образования.* – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – № 3. – С. 224–230.

24. Радаев В. В. Новые формы организации учебного процесса в ГУ-ВШЭ: оценки преподавателей и студентов / В. В. Радаев, В. В. Мельников, К. С. Фурсов // *Вопр. образования.* – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2005. – № 1. – С. 178–182.

25. Розенбаум Дж. Переход от обучения к работе в рамках теорий рынка и теории сетей: их применение к индустриализованным обществам / Джеймс Розенбаум, Такехико Кария, Рик Сеттерстен, Тони Майер // *Вопр. образования.* – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – № 3. – С. 222–240.

26. Рощина Я. М. Сколько стоит образование в России? / Я. М. Рощина // *Экономика образования.* – 2006. – № 1. – С. 27–35.

27. Рощина Я. М. Дифференциация доходов и образования в России / Я. М. Рощина // *Вопр. образования.* – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2005. – № 4. – С. 274–296.

28. Рощина Я. М. Учащиеся на рынке образовательных услуг : информ. бюл. / Я. М. Рощина, Т. Н. Филиппова, К. С. Фурсов. – М. : ГУ-ВШЭ, 2006. – 72 с.

29. Рощина Я. М. Чьи дети учатся в российских элитных вузах? / Я. М. Рощина // *Вопр. образования.* – М.: Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – № 1. – С. 347–369.

30. Сабуров Е. Ф. Система образования: уровни, фильтры, сигналы / Е. Ф. Сабуров // *Вопр. образования.* – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2005. – № 1. – С. 55–69.

31. Социальная дифференциация и образовательные стратегии российских студентов и школьников : информ. бюл. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007. – 52 с.

32. Стратегии учреждений профессионального образования на рынках образовательных услуг : информ. бюл. – М. : ГУ-ВШЭ, 2004. – № 3 (5). – 60 с.

33. Фурсов К. С. Образовательные стратегии студентов российских вузов на этапе выхода на рынок труда: опыт эмпирического исследования / К. С. Фурсов // *Вопр. образования.* – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – № 2. – С. 222–240.
34. Чучалин А. И. Американская и болонская модели инженера: сравнительный анализ компетенций / А. И. Чучалин // *Вопр. образования.* – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2007. – № 1. – С. 84–93.
35. Шишкин С. В. Элитное и массовое высшее образование: социально-экономические различия / С. В. Шишкин // *Вопр. образования.* – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2006. – № 2. – С. 203–221.
36. Экономика университета: институты и организации : сб. пер. ст. с коммент. / пер. с англ. под науч. ред. М. В. Семеновой. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 249 с.
37. Экономические стратегии семей в сфере образования детей : информ. бюл. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007. – 68 с.
38. Экономические стратегии семей в сфере образования взрослых : информ. бюл. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007. – 64 с.
39. Юдкевич М. М. Модель совершенной конкуренции и рынок высшего образования 30 лет спустя (комментарий к статье Л. Лесли и Г. Джонсона) / М. М. Юдкевич // *Вопр. образования.* – М. : Издат. дом ГУ-ВШЭ, 2004. – № 2. – С. 106–110.
40. Coulson A. J. *Market Education. The Unknown History* / Andrew J. Coulson. – New Brunswick, USA, London : Transaction Publishers, 1999. – IX, 471 p.
41. Coulson A. *Markets Versus Monopolies in Education: The Historical Evidence* / Andrew Coulson // *Aducation Policy Analysis.* – 1996. – Vol. 4. – № 3. – P. 26–46.
42. Hanushek E. A. *Making Schools Work: Improving Performance and Controlling Costs* / Eric A. Hanushek. – Washington, DC : Brookings Institution, 1994. – XXIV. – 475 p.
43. Hanushek E. A. *Does School Accountability lead to Improved Student Performance?* / Eric A. Hanushek and Margaret E. Raymond // *National Bureau of Economic Research Working Paper Series.* – Cambridge, MA : NBER, 2004a. – June. – Working Paper № 10591. – 18 p.

44. Hanushek E. A. Efficiency and Equity in Schools Around the World / Eric A. Hanushek and Javier A. Luque // *Economics of Education Review*. – 2003 a. – Vol. 22, Issue 5. – P. 481–502.
45. Hanushek E. A. The Effect of School Accountability Systems on the Level and Distribution of Student Achievement / Eric A. Hanushek and Margaret E. Raymond // *Journal of the European Economic Association*. – 2004b. – Vol. 2, Issue 2. – P. 406–415.
46. Hanushek E. A. Who chooses to teach (and why)? / Eric A. Hanushek and Richard R. Pace // *Economics of Education Review*. – 1995. – Vol. 14, Issue 2. – P. 101–117.
47. McMeekin R. W. A Theoretical and Empirical Study of Institutions Inside School Organizations / Robert W. McMeekin / *Institutions and Governance: (5th Annual Conference of the International Society for New Institutional Economics. Papers)*, Berkeley, California, USA, September 13–15, 2001 / The International Society for New Institutional Economics. – Berkeley, 2001. – 1 CD.
48. McMeekin R. W. Incentives to Improve Education. A New Perspective / Robert W. McMeekin. – Cheltenham, UK, Northampton, MA, US : Edward Elgar Publishing, 2003. – XIII, 200 p.
49. McMeekin R.W. Networks of Schools / Robert W, McMeekin // *Education Policy Analysis Archives*. – 2003. – Vol. 11. – № 16. – 18 p.
50. Wößmann L. Cross-Country Evidence on Human Capital and the Level of Economic Development: The Role of Measurement Issues in Education / Ludger Wößmann // *HSR: Historical Social Research / Historische Sozialforschung*. – Köln : Zentrum für Historische Sozialforschung e.V. – 2002. – Vol. 27.(2002) 4. – № 102 (Special Issue / Sonderheft). – S. 16–22.
51. Wößmann L. Crowd Control. An International Look at the Relationship between Class Size and Student Achievement / Ludger Wößmann and Martin R. West // *Education Next*. – 2003. – Summer. – P. 56–62.
52. Wößmann L. Educational Production in East Asia: The Impact of Family Background and Schooling Policies on Student Performance / Ludger Wößmann. – Kiel Working Paper No. 1152. – Kiel : Institute for World Economics, 2003. – 38 p.

53. Wößmann L. European «Education Production Functions»: What makes a Difference for Student Achievement in Europe? / Ludger Wößmann. –European Commission Directorate-General for Economic and Financial Affairs Economic Paper No. 190. – Brussels, 2003. – 23 p.
54. Wößmann L. Family Background, Schooling Resources, and Institutional Features: What Determines Student Performance in East Asian Countries? / Ludger Wößmann and Erich Gundlach // University of Munich Working Paper Series. – Vol. 2003-18. – Munich : Ifo Institute for Economic Research, 2003.
55. Wößmann L. Institutional Effects in a Simple Model of Educational Production / Ludger Wößmann and John H. Bishop // Education Economics. –2004. –Vol. 12. – № i. – P. 17–38.
56. Wößmann L. Schooling and the Quality of Human Capital / Ludger Wößmann // Kieler Studien. – Kiel Studies. – Vol. 319. – Berlin : Springer, 2002. – 240 p.
57. Wößmann L. Schooling Resources, Educational Institutions and Student Performance: The International Evidence / Ludger Wößmann // Oxford Bulletin of Economics & Statistics. – 2003. – Vol. 65, Issue 2. – P. 117–170.
58. Wößmann L. Specifying Human Capital / Ludger Wößmann // Journal of Economic Surveys. – 2003. – Vol. 17, Issue 3. – P. 148–167.
59. Wößmann L. The Decline of Schooling Productivity in OECD Countries / Ludger Wößmann // The Economic Journal. – 2003. – Vol. III, Issue 471. – P. 135–147.
60. Wößmann L. Which School Systems Sort Weaker Students into Smaller Classes? International Evidence / Ludger Wößmann and Martin R. West. – IZA Discussion Paper No. 744. – Bonn : IZA : Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit, 2003. – 26 p.

## РАЗДЕЛ VII

### СТУДЕНЧЕСТВО В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

#### 7.1. Современный студент в социологическом измерении\*

Развитие любого общества на всем протяжении его истории формирует особые представления относительно тех или иных социальных субъектов. Данный процесс определяется векторами развития локальных и глобальных процессов, переплетающихся с историей и менталитетом народов. В этих представлениях объединяется история и современность, в них кристаллизируются статусные и ролевые ожидания относительно тех или иных социальных субъектов. И эти ожидания, с одной стороны, формируют реальные их характеристики, а с другой – формируются под их влиянием. Студенчество XXI века имеет свой особый облик, изучение которого может определить перспективные направления развития не только системы высшего образования, но и общества в целом.

##### **Социально-демографические характеристики современного студенчества**

В соответствии с социально-демографическим подходом к изучению студенчества интерес представляет целый ряд характеристик. Прежде всего, следует отметить, что студенчество имеет сегодня преимущественно женское лицо и охватывает молодежь от 17 до 22 лет.

Большинство студентов не состоит в браке (84,8%), что является традиционным для данной возрастной группы. Однако среди них есть сегодня и те, которые реализуют и другие жизненные стратегии в данном направлении. По данным нашего исследования, 6,0% опрошенных состоят в зарегистрированном браке, 5,1% – в незарегистрированном; около 1% студентов разведены, а некоторые зарегистрированы, но не живут вместе или являются вдовцами.

Очевидно, что отсроченный брак становится все более распространенной практикой в среде современного студенчества.

---

\* В рамках исследования опрошено 2775 студентов вузов Украины 3–4 уровней аккредитации. Выборка репрезентативна по типам учебных заведений, направлениям подготовки, курсам обучения. Ошибка выборки не превышает 4%. Результаты данного исследования использованы также и рядом авторов данной монографии.



Несмотря на достаточно молодой возраст и неоднозначные социально-экономические условия, среди студентов 5,6% имеют детей (причем 2,1% – два и более).

По материальному положению современное студенчество чувствует себя достаточно уверенно (см. табл. 1). Из таблицы видно, что самооценки студентов в отношении своего материального положения достаточно оптимистичны. Безусловно, часть этих оценок – отражение общего оптимизма студенческого возраста, во многом подкрепленного родительской опекой. Однако наличие самого факта оптимизма в материальной сфере – уже немаловажный факт в понимании настроений студенчества.

*Таблица 1*

**Самооценки студентами Украины  
своего материального положения  
(в % к ответившим)**

№ п/п	Характеристика материального положения	Кол-во студентов
1	Денег не хватает даже на необходимые продукты	3,2
2	Вся зарплата расходуется на продукты и покупку необходимых недорогих вещей	16,8
3	В основном денег хватает, но покупка товаров длительного пользования (телевизор, холодильник и т. д.) затруднительна	29,4
4	Живем в достатке, но купить некоторые дорогие вещи (автомобиль, квартиру и т. д.) не в состоянии	39,8
5	Имеем возможность приобрести практически все, что хотим	7,4

Интересной является религиозная и национальная идентификация современного студенчества Украины. Данные характеристики имели неоднозначное развитие и толкование в отечественной истории, да и в современном украинском обществе дискуссии по этому кругу вопросов не прекращаются. Наше исследование показало, что 60,6% ответивших студентов идентифицируют себя с верующими, 25,1% декларируют безразличие к религии, а 8,3% заявляют, что являются

атеистами. Безусловно, такая ситуация становится одной из характерных изменяющемся обществе, в котором религия за последние сто лет практически не играла никакой роли. Поэтому при анализе студенчества необходимо делать и определенную скидку на качество сформированного у него религиозного сознания.

Наряду с этим следует учитывать и влияние глобальных факторов на формирование религиозного сознания студентов, которое рождает его мозаичность и еще большую неустойчивость.

В отношении национальной идентичности показательным является факт доминирующей украинской принадлежности отечественного студенчества (81,9%), только 12,5% студентов идентифицируют себя с другими этническими группами (в том числе 9,4% – с русскими). В целом, в этнической структуре отечественного студенчества представлены и евреи, и беларусы, и армяне, а также более семи других национальностей. Тенденции последних лет показывают возрастающую долю иностранных студентов в структуре отечественного студенчества.

Следует отметить, что один из индикаторов национальной идентичности непосредственно связан с языком. Наше исследование показало, что ситуация здесь носит амбивалентный характер: 51,5% опрошенных студентов считают родным языком украинский и 52,2% – русский (для 9,6% родными являются оба языка). Только 3% студентов Украины называют в качестве родного другие языки.

В целом, социально-демографический подход к изучению студенчества позволяет говорить о том, что современный студент является носителем основных традиционных для студенчества характеристик и тех, которые формируются под влиянием конкретного этапа в развитии Украины.

#### **Студент как субъект социальный**

Обращение к образу студента посредством системного и социокультурного подходов позволяет акцентировать внимание на базовых характеристиках студенчества как целостной социальной группы. Именно благодаря таким подходам можно понять смысложизненные ориентиры студенчества, его приоритеты, характеристики и особенности взаимодействия с другими социальными субъектами.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что неизменными характеристиками студентов, по мнению респондентов, остаются желание перемен (50,2%) и желание получить образование (42,5%). Около 40% опрошенных отмечают схожесть студентов XXI века со студентами XX века в таких характеристиках, как оптимизм, умение отстаивать свои права, широкий круг интересов, активность и ленность. Наряду с присущей студентам разных эпох легкомысленностью (четверть опрошенных отмечают присутствие у студентов данной характеристики) схожесть проявляется в активности в общественной жизни (27,7%), целенаправленности (26,7%), настойчивости (25,9%). В качестве наименее схожих характеристик отмечены ответственность (11%) и стремление к познанию (16,2%).

Однако студенчество несет на себе и отпечаток своего времени. Поэтому можно говорить о том, что у современного студенчества существуют и отличительные, особенные черты. Как показало наше исследование, основной характеристикой, отличающей студентов прошлого века от современников, по мнению 60% респондентов, является отношение к жизни. Наряду с этим отмечены такие характеристики, как высокий уровень информированности (48,5%), мобильность (45,2%), креативность (32,4%), инновационность (30,1%). Во многом, на наш взгляд, такой позиции способствуют глобализационные тенденции, в которые непосредственно включено и украинское студенчество.

Около трети студентов отмечают в качестве отличительных моментов проявление индивидуализма, независимости, самостоятельности. 26,2% опрошенных отметили слабую мотивацию на занятия наукой у студентов XXI века. Данный факт в эпоху формирования постиндустриального общества кажется парадоксальным, ведь разнообразные практики научной деятельности «работают» на формирование ключевых компетенций студентов как будущих профессионалов.

Таким образом, характеристики, присущие студентам как имманентные, и сегодня занимают достаточно высокие позиции в ответах респондентов. Жажда перемен, стремление получить качественное образование, оптимизм, отстаивание своих прав, широкий круг интересов, активность, в том числе и в общественной жизни,

целенаправленность, настойчивость – это те характеристики, которые сопровождают студенчество во все времена.

Не менее важным для понимания современного студенчества является его отношение к своим сверстникам, к своему поколению. Ведь эффективность социального взаимодействия, успешность социализации студенческой молодежи во многом зависят от того, насколько они настроены на такое взаимодействие, насколько они открыты ему. Так, только около 30% студентов указали на то, что им нравится свое поколение. Большинство опрошенных (64,4%) отметили, что какие-то характеристики им нравятся в нем, а какие-то вызывают негативное отношение.

В качестве положительных черт своих сверстников отмечены самостоятельность, независимость, свободолюбие (55,9%), жизненная активность, предприимчивость (47,8%), целеустремленность, целенаправленность (41,7%). Не менее важными положительными чертами оказались оптимизм, уверенность в будущем (30,7%), интеллектуальность, творческие способности (29,1%), деловитость, организованность (21,0%), альтруизм, доброта, дружелюбие, гуманизм (20,1%). Такие характеристики, как честь, порядочность, высокие моральные качества, стремление к знаниям, трудолюбие, патриотизм, любовь к Родине, в той или иной степени проявляются у поколения современной молодежи, но составляют немногочисленную группу среди всех позитивных характеристик.

Как отрицательные черты сверстников отмечены алкоголизм, пьянство, наркомания, курение и другие способы разрушения здоровья (58,9%), хамское поведение, бескультурье, грубость, бездуховность, неуважение к старшим (46,5%), эгоизм, корыстолюбие, зависть (41,7%), пассивность, иждивенчество, лень, тунеядство, разгильдяйство (39,7%). Не менее важным, по мнению студентов, является проявление таких характеристик сверстников, как потребительское отношение к жизни, апатичность; агрессивность, насилие, жестокость, озлобленность, цинизм, хулиганство; отсутствие коллективизма, взаимопомощи; безответственность; лживость, лицемерие, расхлябанность, ловкачество; аморальность, распущенность; зависимость от техники; бездумное следование моде, слепое подражательство; отсутствие патриотизма, неумение ценить свою историю.

В целом, современные студенты весьма критично относятся к своему поколению, что наполняет эту группу определенными элементами человеческого капитала, необходимого для выстраивания своей жизненной стратегии.

Ориентируясь на то, что система ценностей человека является «фундаментом» его отношения к миру, можно утверждать, что существуют некие «сквозные» ценности, которые стали практически стержневыми в любой социальной группе. В условиях трансформации украинского общества важно зафиксировать и понять ценности, которыми руководствуется современная студенческая молодежь и которые во многом определяют обыденное сознание и повседневные практики вступающих в жизнь поколений.

Результаты социологического исследования показали, что наиболее значимым для студентов в жизни является здоровье родных и близких (92,8%), семейное благополучие (87,7%), настоящие друзья (83,4%), уверенность в себе (82,5%), любить и быть любимым (79,7%), физическое здоровье (79,2%), жизнь в мирной обстановке (72,8%), самореализация (71,5%), хорошее образование (71%, в том числе более чем для половины опрошенных его престиж и возможность сделать карьеру), профессия по душе (70,9%), хорошая работа (70,5%), любимое дело (69,6%) и уверенность в будущем (68,3%). Наряду с ними немаловажное значение имеет уверенность в завтрашнем дне (64,7%), совершенствование себя как личности, развитие своих способностей, таланта (63,5%), собственная защищенность (63,3%), экологическая безопасность (58,6%) и собственная независимость (57,6%).

Ценности материального порядка составили третью по важности в жизни студентов XXI века группу: материальное обеспечение (58,2%), благоустроенное жилье (55,2%), комфортная жизнь (54,8%), заработанные честным трудом деньги (53,6%). Более половины респондентов отметили, что для них важны жизнь с чистой совестью (53,9%), личный покой и отсутствие волнений (50,6%).

Наименее значимыми в жизни для студентов оказались наличие идеалов и полезные действия в отношении своей страны (20,2% и 23,9% соответственно).

Среднюю степень значимости опрошенные выразили в отно-

шении таких ценностей, как хорошее питание, общение с интересными людьми, отсутствие преследований из-за своих убеждений (политических, религиозных и др.), правдивая информация о событиях в стране, мире, уважение своего национального достоинства, языка, культуры, хорошие условия для отдыха, престижное положение в обществе и бережное отношение к языку, традициям и культуре своего народа (средний показатель лежит в диапазоне значений 4,3–4,0 при максимальном показателе 4,9).

Следует отметить, что приоритетные группы ценностей студентов не входят в серьезные противоречия с ценностной системой населения Украины в целом, а также отражают постепенное смещение ценностной системы студенчества к постматериалистической.

Система ценностей тех или иных социальных субъектов становится определяющей в процессе их взаимодействия в ходе реализации социальных практик. Следовательно, высокая или низкая степень такого соответствия выступает вектором формирования их социального самочувствия.

Анализируя уровень социального самочувствия студентов начала XXI века, мы обратили внимание на определение общего состояния и, в частности, настроения, характерного для респондентов в последнее время. Так, наряду с тем, что 41,2% опрошенных определили преобладание оптимистического настроения, а 26,1% указали на уверенность и спокойствие, почти треть выразили беспокойство и тревогу, 12,5% безразличие, а 8% пессимизм и отчаяние. Корреляция с признаком пол свидетельствует о том, что в настроении мужчин в большей степени преобладают уверенность и спокойствие (+11%), а у женщин чуть ярче выражены беспокойство и тревога (+6,5%).

Что же сегодня больше всего тревожит студентов? Как показывают данные исследования, – это, прежде всего, отсутствие стабильности, уверенности в будущем (47,7%), собственное здоровье и здоровье близких (46,8%) и проблемы, связанные с учебой (42,4%). Кроме того, беспокойство вызывает тяжелое материальное положение (22,7%), черствость, бездушие в отношениях между людьми (20,6%), личная безопасность, безопасность семьи и отношения с любимым человеком (по 19,7%), обстановка в семье (17,3%), чувство оди-

ночества (14,4%), жилищные проблемы (13,1%), отношения с друзьями (12,7%), проблемы, связанные с недостатком информации о своих возможностях (11%). Менее всего тревога проявляется по поводу неудовлетворенности своей внешностью (5,4%), отношений с преподавателями (5,7%), бытовых проблем (8,9%) и в отношении недостатка мест для проведения досуга (9,3%).

Интересно отметить, что основные проблемы, вызывающие беспокойство в студенческой среде, в наибольшей степени характерны для студентов со средним материальным достатком. Корреляция с религиозными предпочтениями свидетельствует о том, что отсутствие стабильности, уверенности в будущем в большей степени беспокоит атеистов, собственное здоровье и здоровье близких, как основная проблема сегодняшнего дня, характерна для тех, кто безразличен к религии, а проблемы, связанные с учебой, беспокоят людей верующих больше, чем представителей других групп, выделенных по признаку «отношение к религии».

Результаты опроса свидетельствуют, что проблемы, которые вызывают тревогу и обеспокоенность у студентов, в той или иной степени связаны с их ценностными ориентациями (значимость разного уровня отмечена по 21-й ценностной позиции из 39), хотя как ценность наличие хороших и верных друзей занимает 5-ю ранговую позицию, а, например, такая проблема, как отношения с друзьями, имеет второстепенное значение (последнее место среди перечисленных альтернатив).

Современное студенчество проходит свое становление в очень сложных условиях ломки многих старых ценностей и формирования новых социальных отношений. Отсюда, на наш взгляд, преобладание у 1/3 части респондентов беспокойства и тревоги как характерного в последнее время настроения.

Несмотря на положительный факт, зафиксированный в исследовании, о том, что большая часть респондентов (74,3%) в целом удовлетворены своей жизнью вообще, следует отметить их неудовлетворенность отдельными моментами своей жизни. Во многом эти моменты и могут послужить факторами, влияющими на увеличение негативной составляющей в настроениях современных студентов.

Так, несколько ниже показатель удовлетворенности в отношении таких позиций, как жилищные условия (67,1%), качество обучения (64,4%), состояние здоровья (63,1), возможность удовлетворения духовных запросов (59%). Уровнем материальной обеспеченности в целом удовлетворено менее половины современных студентов (46,2%). В наименьшей степени современные студенты удовлетворены медицинским обслуживанием (22,7%) и уровнем своей социальной защищенности (28,9%).

Ситуация постоянных изменений в социально-экономической и политической жизни украинского общества вынуждает молодежь, в том числе и студентов, постоянно приспосабливаться и обходить нормы, диктуемые обществом и государством, в том числе и морально-этического плана.

В отношении большинства поступков и явлений, которые принято считать аморальными или, по меньшей мере, незтичными, абсолютное большинство опрошенных студентов высказываются резко негативно и заявляют, что проявления таких действий совершенно недопустимы. В числе безусловных табу – употребление наркотиков, кража имущества, отказ от заботы о родителях, отказ от новорожденного. Их никогда не смогли бы оправдать более 80% опрошенных. В число в той или иной степени табуированных действий входят также наговор, распространение слухов (85,7%); недобросовестное выполнение профессиональных обязанностей (75,9%), проституция (75,2%), предвзятое отношение к представителям других национальностей (74,7%), злоупотребление спиртными напитками (70,1%), аборт (69,5%), гомосексуализм (68,3%), взяточничество (64,6%) и неуплата налогов (63%). Кроме того, более половины студенческой молодежи считают в определенной степени недопустимыми пробные браки (57,5%), обман (56,9%), курение (56%), внебрачные связи (55,2%) (см. табл. 2).



**Распределение ответов на вопрос  
«Как Вы относитесь к следующим явлениям?»**

(в % к опрошенным)

	Это допустимо (5 баллов)	Скорее допустимо (4 балла)	Иногда допустимо (3 балла)	Скорее недопустимо (2 балла)	Совсем недопустимо (1 балл)	Нет ответа	Средний балл (из 5)
Проезд в транспорте «зайцем»	16,2	9,7	36,0	18,8	18,6	0,8	<b>2,9</b>
Употребление наркотиков	1,3	2,3	3,5	5,8	86,4	0,8	<b>1,2</b>
Отказ от новорожденного	1,6	1,8	4,0	10,9	80,4	1,3	<b>1,3</b>
Отказ от заботы о родителях	1,7	1,9	4,2	8,7	82,3	1,2	<b>1,3</b>
Отказ от участия в выборах	20,7	14,9	31,0	17,2	14,9	1,3	<b>3,1</b>
Гомосексуализм	9,0	8,1	12,8	17,4	50,9	1,7	<b>2,0</b>
Добрачные половые связи	40,5	26,2	16,4	7,5	7,9	1,5	<b>3,8</b>
Сохранение семьи ради детей	24,7	26,8	31,8	9,4	6,1	1,2	<b>3,5</b>
Злоупотребление спиртными напитками	2,6	3,8	22,3	23,8	46,3	1,2	<b>1,9</b>
Кража имущества	1,0	1,6	3,2	8,4	84,8	1,0	<b>1,2</b>
Наговор, слухи	1,2	2,7	9,2	29,0	56,7	1,2	<b>1,6</b>
Неуплата налогов	5,8	6,4	23,1	31,5	31,5	1,6	<b>2,2</b>
Недобросовестное выполнение профессиональных обязанностей	2,1	4,2	16,4	32,2	43,7	1,3	<b>1,9</b>
Аборты	3,7	3,9	21,9	16,7	52,8	1,0	<b>1,9</b>
Обман	2,3	5,2	34,5	26,2	30,7	1,1	<b>2,2</b>
Курение	8,1	11,2	23,5	19,7	36,3	1,1	<b>2,3</b>
Внебрачные связи	10,8	11,8	20,7	22,8	32,4	1,4	<b>2,4</b>
Пробные браки	8,4	11,5	21,2	22,6	34,9	1,5	<b>2,3</b>
Проституция	4,2	3,9	9,5	15,2	66,0	1,2	<b>1,6</b>
Развод	13,8	13,8	37,9	15,0	18,2	1,5	<b>2,9</b>
Заключение брачного контракта	25,5	18,5	27,8	10,4	16,0	1,7	<b>3,3</b>
Предвзятое отношение к представителям других национальностей	4,7	5,4	13,5	22,5	52,2	1,7	<b>1,9</b>
Взяточничество	5,1	6,9	21,9	25,1	39,5	1,5	<b>2,1</b>

При этом следует отметить, что в повседневных практиках студентов многие из перечисленных позиций подтверждаются, что свидетельствует об устойчивости представлений студентов. Например, в период обучения в вузе только 4,7% студентов распивают спиртные напитки, 11,9% – курят.

В то же время оценка некоторых традиционно осуждаемых явлений сегодня пересматривается, они отрицаются уже не так безусловно. Например, развод и проезд в транспорте «зайцем». Наряду с этим иногда допустимыми в студенческой среде считаются такие явления, как сохранение семьи ради детей и отказ от участия в выборах. С определенной долей позитивности респонденты выразили свое отношение к добрачным половым связям (в той или иной степени допустимым это явление считают 66,7% опрошенных) и к заключению брачного контракта (44%).

В ответах на вопрос об отношении респондентов к тем или иным явлениям общественной жизни в зависимости от пола выявлены некоторые отличия. Так, большее количество юношей в отличие от девушек считают внебрачные половые связи (+16,3%), проституцию и взяточничество (по +12%) в определенной степени допустимыми явлениями общественной жизни. Девушки, в отличие от юношей, чаще отмечали ту или иную степень недопустимости предвзятого отношения к представителям других национальностей (+15%), а юноши – развода (+10%). Разница около +10% в позициях девушек отмечена в отношении в различной степени недопустимости таких явлений, как употребление наркотиков, злоупотребление спиртными напитками, неуплата налогов, курение. По остальным замеряемым действиям и поступкам различия в принятии группами этих норм не превышают 10%. Следует отметить, что религиозные позиции не дают каких-либо различий в оценках студентов, что может, с одной, стороны свидетельствовать о некотором идентичном ценностном стержне религий, а с другой – о все той же неустойчивости, размытости религиозной идентичности современного студенчества.

Итак, очевидно, что пессимистичные диагнозы морального разрушения студенческой молодежи как одной из перспективных групп украинского общества преждевременны и далеко не соответствуют действительности. Обеспокоенность состоянием морально-

нравственных проблем молодежи, в том числе студенческой, которую украинцы сегодня демонстрируют, – это, как представляется, не столько констатация некой неизлечимой утраты корней и традиций, сколько, напротив, признак того, что общество и его граждане осознают необходимость морального и нравственного выздоровления общества, а значит, готовы встать на этот путь.

Очень важен, на наш взгляд, для социологического исследования образа студента XXI века анализ понимания жизненного успеха, которым руководствуется поколение современных студентов, и путей его достижения. По мнению большинства студентов (58,7%), в наибольшей степени способствует достижению жизненного успеха собственный интеллект и способности. Наряду с этим достижение успеха возможно благодаря везению и удаче (37,4%), трудолюбию (36,6%), присутствию профессионализма и деловых качеств (33,2%), хорошему образованию (31%), деловой хватке и прагматизму (28,9%). Не менее важным является наличие влиятельных родственников, друзей, знакомых (25,5%) и умение использовать любые средства для достижения цели (20,8%). Внешность, по мнению респондентов, в наименьшей степени способствует достижению жизненного успеха. Невысокие позиции заняли в ответах респондентов и такие варианты, как любовь к людям и наличие стартового капитала (11% и 16,2% соответственно).

Подобного рода ответы можно рассматривать как своеобразный индикатор формирования в Украине общества интеллекта.

В рамках опроса респондентам предлагалось поразмышлять над вопросом о качествах, необходимых сегодня человеку. Выстраивая иерархическую пирамиду, большинство опрошенных в пятерку важнейших качеств включили такие, как уверенность в себе (51,9%), решительность, готовность к риску (51,1%), образованность (45,3%), трудолюбие (43,1%) и профессионализм (42%). Наряду с этим современный человек, по мнению студентов, – это, прежде всего, человек честный, порядочный (41,9%), добрый, готовый помочь людям (41,2%), способный доводить дело до конца (38%), ответственный, обладающий чувством долга (36,4%), способный быть лидером, вести за собой (35,6%), жизнерадостный, с чувством юмора (35,4%), дисциплинированный (32,2%), проявляющий

настойчивость в достижении цели (31,5%), независимый, самостоятельный в суждениях и поступках (31%), применяющий творческий подход к делу (30,2%).

Среднюю позицию в перечне качеств, необходимых сегодня человеку, заняли такие, как самодисциплина, самоорганизованность (21,8%), стремление к самореализации (20,5%), чувство собственного достоинства (20,4%), высокая общая культура (19,8%), инициативность (18,1%), приспособленчество (15,7%), толерантность (14,4%), высокая моральность (12,4%), скромность и умеренность в запросах (11,4%).

В ранг малозначимых для современного человека качеств попали такие, как следование конъюнктуре (1,9%), нетерпимость к собственным недостаткам и недостаткам других (2,5%), прагматизм (4,6%), готовность поступиться своим благополучием ради общественного блага (6,6%), критический склад ума (7,6%), умение «светиться» (8,3%) и любовь к Родине (8,7%).

Принципиально важным является и соотношение необходимых для успеха качеств с теми качествами, которые достаточно развиты у самих студентов. В пятерку качеств, наиболее характерных для респондентов, попали: доброта, готовность помочь людям (50,6%), честность, порядочность (42,9%), жизнерадостность, чувство юмора (42,4%), ответственность, чувство долга (41,6%) и уверенность в себе (37,9%). Интересно отметить, что среди них, по мнению респондентов, необходимым для современного человека является только последнее и занимает оно 1-ю ранговую позицию, в отличие от 5-й позиции, в преобладании им респондентами (см. табл. 3).

*Таблица 3*

**Распределение ответов респондентов в отношении необходимых сегодня человеку и наиболее характерных для современных студентов качеств (в % к опрошенным)**

№ п/п	Перечень качеств	Необходимые качества		Наиболее характерные качества	
		%	Ранг	%	Ранг
1	2	3	4	5	6
1	Решительность, готовность к риску	51,1	2	35,2	6
2	Скромность, умеренность в запросах	11,4	24	27,7	12

Продолжение табл. 3

1	2	3	4	5	6
3	Доброта, готовность помочь людям	41,2	7	50,6	1
4	Творческий подход к делу	30,2	15	27,9	11
5	Независимость, самостоятельность в суждениях и поступках	31,0	14	29,5	10
6	Способность быть лидером, вести за собой	35,6	10	23,4	17
7	Ответственность, чувство долга	36,4	9	41,6	4
8	Дисциплинированность	32,2	12	31,9	8
9	Честность, порядочность	41,9	6	42,9	2
10	Готовность поступиться своим благополучием ради общественного блага	6,6	28	6,7	28
11	Приспособленчество	15,7	21	11,4	23
12	Жизнерадостность, чувство юмора	35,4	11	42,4	3
13	Чувство собственного достоинства	20,4	18	26,7	14
14	Уверенность в себе	51,9	1	37,9	5
15	Образованность	45,3	3	31,2	9
16	Профессионализм	42,0	5	14,1	21
17	Высокая общая культура	19,8	19	12,2	22
18	Нетерпимость к собственным недостаткам и недостаткам других	2,5	30	7,6	27
19	Самодисциплина, самоорганизованность	21,8	16	18,6	18
20	Трудолюбие	43,1	4	32,3	7
21	Толерантность	14,4	22	16,1	19
22	Настойчивость в достижении цели	31,5	13	27,0	13
23	Следование конъюнктуре	1,9	31	1,5	31
24	Умение доводить дело до конца	38,0	8	24,6	16
25	Инициативность	18,1	20	15,1	20
26	Критический склад ума	7,6	27	11,0	24
27	Стремление к самореализации	20,5	17	26,4	15
28	Прагматизм	4,6	29	3,6	30
29	Высокая моральность	12,4	23	10,7	25
30	Любовь к Родине	8,7	25	9,2	26
31	Умение «светиться»	8,3	26	7,0	28

Из таблицы 3 видно, что наибольшие расхождения во мнениях по поводу необходимых и преобладаемых качеств, помимо уверенности в себе, касаются и таких характеристик, как профессионализм (-16); скромность, умеренность в запросах (+12);

жизнерадостность, чувство юмора (+8); умение доводить дело до конца (-8); способность быть лидером, вести за собой (-7); доброта, готовность помочь людям (+6); образованность (-6); ответственность, чувство долга (+5).

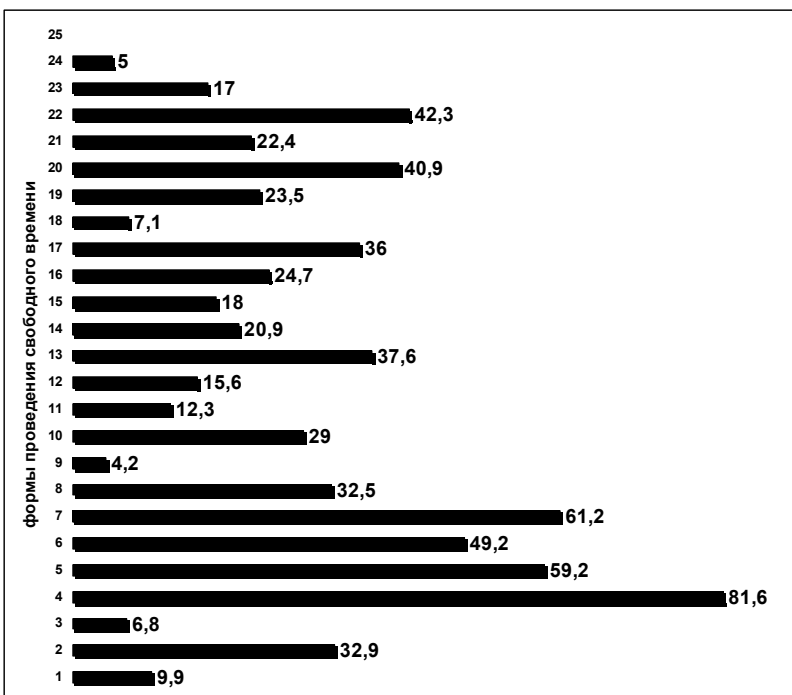
Разница в +4 ранга отмечена по обладанию респондентами такими качествами, как чувство собственного достоинства; дисциплинированность; честность, порядочность; творческий подход к делу; независимость, самостоятельность в суждениях и поступках, а такая характеристика, как решительность, готовность к риску (2-я ранговая позиция), вошедшая в пятерку необходимых сегодня качеств человека, заняла 6-е место в обладании этим качеством современными студентами. Безусловно, большинство рассмотренных качеств используется студентами в различных сферах их жизнедеятельности.

Одна из таких сфер – сфера свободного времени. Сегодня не только существенно расширяются возможности заполнения своего досуга для студентов, но и происходят качественные типологические сдвиги в моделях организации свободного времени.

Жизнь студента требует от него постоянной интеграции в учебные задачи, что занимает большую часть времени. На что же тратят свободное время участники опроса? Распределение затрат свободного времени студента начала XXI века выглядит следующим образом (см. рис. 2).

Общение с друзьями, прогулки и домашние дела становятся ведущими формами проведения свободного времени современного студента. Вместе с тем появляется желание и возможность посмотреть видеофильмы, телепрограммы, посетить кинотеатр, поработать в сети Интернет с ненаучной информацией, а также позаниматься спортом.

Для 1/3 части респондентов характерно проводить свое свободное время за чтением художественной литературы, уделять время «зарабатыванию денег», просто отдыхать (ничего не делая), посещать клубы, дискотеки.



1 – получение дополнительной специальности; 2 – зарабатывание денег; 3 – общественная работа; 4 – общение с друзьями; 5 – домашние дела; 6 – просмотр видеофильмов, телепрограмм; 7 – прогулки; 8 – просто отдых (ничего не делая); 9 – азартные игры; 10 – посещение клубов, дискотек; 11 – посещение церкви; 12 – художественное творчество; 13 – спорт; 14 – чтение литературы по специальности; 15 – чтение газет; 16 – компьютерные игры; 17 – чтение художественной литературы; 18 – посещение мероприятий в клубах по интересам; 19 – работа в сети Интернет с научной информацией; 20 – работа в сети Интернет с ненаучной информацией; 21 – посещение театров; 22 – посещение кинотеатров; 23 – посещение выставок; 24 – другое.

Рис. 2. Распределение ответов на вопрос «Чем Вы предпочитаете заниматься в свободное время?» (в % к опрошенным)

Студенческая молодежь, как, впрочем, и молодежь в целом, как наиболее динамично реагирующая группа на все то, что не принято считать традиционным, обнаруживает наибольшую активность в освоении новых возможностей и форм проведения свободного времени. 1/4 часть опрошенных в свободное от основных видов деятельности время играет в компьютерные игры, работает в сети Интернет с научной информацией.

В среднем, каждый пятый студент в свободное время посещает театры, читает литературу по специальности, газеты, посещает выставки, занимается художественным творчеством. 12,3% респондентов отдают предпочтение такой форме досуга, как посещение церкви, около 10% – получению дополнительной специальности.

В целом, в настоящее время необходим учет двух противоположных тенденций при анализе досуговых практик современных студентов. С одной стороны, количество свободного времени у многих студентов сокращается в связи с повышением учебной нагрузки и ответственности за будущую карьеру, что, безусловно, только повышает ценность свободного времени как такового. С другой стороны, необходимо обратить внимание и на прямо противоположную тенденцию, определяющую специфику студенческого досуга. В связи с увеличением продолжительности периода получения образования молодежь имеет гораздо больше свободного времени, чем их «отцы», что влияет на стиль их жизни, напрямую связываемый и диктуемый досугом. Тем не менее надо подчеркнуть, что приверженность определенным формам заполнения свободного времени и выбор модели социального участия зависят не только от моды или общепринятых вкусовых стандартов, но и от культурного потенциала людей, в частности многие вкусы и запросы обладают относительной устойчивостью и передаются из поколения в поколение. То, что могло бы исходить от старшего поколения в качестве положительного примера, не всегда с успехом культивируется поколением современных студентов. Очевидно, что студенческая молодежь реже, чем их родители, читает книги, не стремится к дополнительному самообразованию, не составляет основной аудитории музеев, театров, выставок.

Проведенное исследование указывает, что в основе досуговой



активности определенной доли (30%) студенческой молодежи, в основном, заложен гедонистический компонент, направленный на сиюминутные удовольствия и развлечения. Однако студенческая молодежь, как и все социальные слои, не является гомогенной, поэтому такие формы заполнения свободного времени, как общение, чтение, различные дополнительные занятия и активные формы досуга, сохраняют свою значимость и сегодня.

Наряду с этим данные опроса позволяют сделать вывод о том, что наблюдаются некоторые весьма позитивные изменения в досуговых практиках студентов, в частности явное смещение досуговых интересов студенческой молодежи в сторону все большего стремления к получению информации. Так, в среднем каждый второй студент проводит свое свободное время за работой в сети Интернет с ненаучной информацией, каждый четвертый в свободное время работает в сети Интернет с научной информацией, каждый пятый – читает газеты. Данный факт является вполне объяснимым с точки зрения развития информационного общества. Однако важным при этом становится формирование навыка критического осмысления информации, позволяющего усилить субъектность современного студенчества.

#### **Студент как субъект обучающийся**

Основным видом деятельности студентов всегда являлось обучение, поэтому важно обратить внимание на те аспекты, которые описывают сегодня данную зону жизнедеятельности студентов. В описании этого сектора принципиально важным видится обращение внимания на три зоны: зона «входа», зона процесса и зона результата («выхода»). Во всех этих зонах студент детерминируем различного рода факторами, которые имеют принципиальное значение для понимания студента сегодняшнего и разговора о студенте завтрашнем.

В вопросах «входа» студента важным видится его рассмотрение с точки зрения, как минимум, двух векторов – поступление в вуз как часть жизненной стратегии и поступление в вуз как социальный факт. И в первом и во втором случае поведение студента определяется рядом факторов, понимание которых является одним из ключей

к формированию взвешенной стратегии развития отечественного высшего образования.

В первом случае – рассмотрение поступления в вуз как элемента жизненной стратегии студента – необходимо говорить о студенте как о субъекте деятельном, который подвержен влиянию разнообразных факторов. При этом важным является то, какой конгломерат представлений об образовании уже сложился у студента и как он используется им в своих социальных практиках. Исследование показало, что для значительной части студентов Украины образование – это непрерывный процесс индивидуального совершенствования (41,3%), что свидетельствует о смещении представлений студентов об образовании от статичных к его динамичным персонифицированным аспектам. Наряду с этим рано говорить о том, что такие категории, как «знания», «умения», которые традиционно используются в разговоре об образовании, отошли в сознании студентов на второй план (да и нет в этом необходимости). Треть современных студентов считает, что образование – это совокупность научных знаний, которые надлежит изучить и усвоить в школе и вузе (36,2%), что образование – это характеристика человека, уровень его индивидуальной культуры, проявляющейся в его мировоззрении и поведении (33,5%), то, чему человек научился в жизни (33,0%), то, что человек знает и умеет как профессионал, знаток своего дела (32,7%). Таким образом, образование для многих сегодняшних студентов – конгломерат различных компонентов, непосредственно связанных с жизненной стратегией человека в целом.

Косвенным подтверждением тому может являться и факт того, что формальные аспекты образования принципиально важны сегодня лишь для пятой части студентов, которые считают, что образование – это диплом, «корочка», которые в большей мере нужны формально, чем реально. Не воспринимается сегодня образование студентами и как навязываемый обществом необходимый процесс (12,2%) и как некоторая научная конструкция (10,3%), что свидетельствует о смещении в представлениях современных студентов акцентов от общественно значимого образа образования к личностно значимому.

Такая ситуация позволяет говорить, что полностью осознанно или нет, но современные студенты встраивают образование в свою

жизненную перспективу и видят те выгоды, которые они смогут получить благодаря ее реализации. Одним из следствий такой ситуации является то, что 10% студентов обучаются дополнительно на курсах, в других вузах, на других факультетах, усиливая свою базовую подготовку дополнительным образовательным капиталом. Поэтому на сегодняшний день можно утверждать, что образование в какой-то степени инкорпорировано в жизненные планы студенчества.

С точки зрения получения образования как социального факта можно говорить о том, что его изучение предполагает анализ мотивов получения высшего образования, поступления в вуз и выбора конкретного вуза. Исходя из вышеприведенного анализа, данные мотивы должны определяться возможностями использования образования в дальнейшей жизни и соответствующими возможностями учебных заведений для обеспечения таких условий студентам.

Как показало наше исследование, сегодня можно говорить о двух ведущих векторах, определяющих стратегию получения высшего образования: возможность обеспечить себе стабильный материальный доход в будущем (50,1%) и стремление к развитию, повышению образованности (43,0%). Эти векторы позволили нам сформировать две большие группы мотивов: 1) направленные на обеспечение стабильности в различных аспектах жизни в будущем (например, таких, как материальная обеспеченность, высокая квалификация, улучшение статуса, перспективы трудоустройства и др.) и 2) на развитие социального и культурного капитала (конструирование и развитие социальных сетей, повышение образованности, самореализация и саморазвитие и др.). Представленность этих групп в позициях современных студентов Украины примерно одинаковая, что свидетельствует об их параллельной значимости для студентов.

Данный факт видится весьма интересным в контексте индикативного движения украинского общества к состоянию постиндустриального: возрастание значимости культурных и социальных ценностных компонентов.

Как подчеркивалось выше, в соответствии с отношением студентов к образованию в целом, высшее учебное заведение создает условия для реализации студенческих ожиданий. На сегодняшний день выбор вуза обусловлен, прежде всего, возможностью получить

профессию, которая нравится (47,9%), наличием квалифицированных преподавателей (33,8%), высокой репутацией, престижем вуза (33,4%), возможностью интересно учиться (32,4%) (см. табл. 4).

*Таблица 4*

### **Мотивы выбора вуза студентами Украины**

(в % к ответившим)

№ п/п	Мотивы	Кол-во студентов
1	Здесь можно получить профессию, которая мне нравится	49,7
2	Здесь интересно учиться	32,4
3	После окончания вуза можно продолжить обучение (в аспирантуре, по другой специальности, за границей и т. п.)	16,3
4	Высокая репутация, престиж вуза	33,4
5	Хорошие, квалифицированные преподаватели	33,8
6	В этот вуз нетрудно поступить	18,6
7	В этом вузе несложно учиться	11,7
8	Вуз удобно расположен (близко к дому, удобно добираться и т. п.)	16,5
9	Здесь можно получить высокооплачиваемую профессию	12,0
10	После окончания этого вуза легко найти работу	9,7
11	Здесь высокое качество образования	24,8
12	В этом вузе доступная оплата обучения	13,4
13	Здесь хороший контингент студентов	15,9
14	Я имел(а) преимущества по сравнению с другими абитуриентами при поступлении в этот вуз	5,9
15	Здесь высокое техническое оснащение	4,9
16	В этом вузе работают родственники, друзья, знакомые	2,7
17	У школы, которую закончил(а), был договор с этим вузом	2,1
18	Здесь есть военная кафедра	3,8
19	Другое	3,7

Для вуза это означает в качестве приоритетов работу с кадрами, совершенствование методик и направлений обучения, поиск эффективных имиджевых решений.

В целом, этап старта в обучении студентов определяется их общими представлениями о тех выгодах, которые дает современное высшее образование, и сконцентрированы они преимущественно в секторе развития различных аспектов студентов как личностей.

Второй этап, зона студенческой активности – процесс обучения в вузе, который, с одной стороны, может рассматриваться как этап реализации планов, сформированных до поступления, а с другой – как этап корректировки в процессе формирования и развития личностных качеств студентов, а также обретения ими профессионализированного образа специалиста.

Как показало исследование, для сегодняшних студентов процесс обучения в вузе является единством профессионализированных («подготовка к будущей профессиональной деятельности» – 61,0%), мировоззренческо-образовательных («расширить свой кругозор, развить эрудицию» – 52,2%), знаниевых («возможность получить глубокие знания» – 51,1%) целей, а также цели развития социальных сетей и накопления социального капитала («возможность найти новых друзей, завести новые знакомства» – 49,7%). Соответственно ожидания от обучения в вузе конструируются студентами в контексте аналогичных целей – студенты ожидают, что вуз даст им высокий уровень общетеоретической подготовки (средний балл 3,2 по 4-балльной шкале), навыки общения, установления контактов (3,2), высокий уровень специальной подготовки (3,1), практические навыки и умения (3,1), общекультурную эрудицию (3,0) и др. Однако следует обратить внимание, что в данные представления уже активно включаются конкретизированные виды деятельности, навыки, компетенции, качества, развитие которых ожидается студентами в процессе обучения. Так, 75,1% студентов убеждены, что учеба в их вузе даст им возможность развить навыки аналитического мышления, 70,8% считают, что смогут получить жизненные ориентиры и нравственные образцы поведения, 66,6% – приобрести навыки научно-исследовательской работы. По-видимому, студенты видят особую необходимость в развитии этих качеств в современных условиях.

Выше нами уже отмечалось, что высшее образование сегодня приобретает ценность для студенчества как с точки зрения его профессионального становления, так и личностного роста. Поэтому принципиально важным видится вопрос о том, насколько украинские вузы способствуют развитию интересов студентов.

Наше исследование показало, что, по мнению студентов, в рамках обучения в вузе максимально развиваются их профессиональные интересы (2,6 балла по 3-балльной шкале), образовательные (2,5), коммуникативные и интересы в сфере самореализации (по 2,4). Проблемную же зону составляют творческие и общекультурные интересы, развитие которых оценивается студентами значительно ниже (только 28,0% и 30,3% студентов соответственно утверждают, что обучение в вузе способствует развитию этих интересов).

Формирование и развитие тех или иных интересов, качеств студента в вузе осуществляется посредством его включения в различные виды деятельности. И эта включенность может выступать своеобразным индикатором-ответом на вопрос: «Почему не все интересы студентов реализуются в вузовской жизни и где же слабые места в этом отношении?». Как показал проведенный анализ, вовлеченность студентов в вузовские практики носит амбивалентный характер: практически все позиции, получившие приблизительно одинаковые оценки, разбиты на продуктивные и непродуктивные виды деятельности (см. рис. 3).

Очевидно, что их продуктивность или непродуктивность носит многофакторный характер, в котором социальные субъекты образовательного поля играют ведущую роль. Так, не все виды работы со студентами можно охарактеризовать как эффективные, многие направления работы (прежде всего, формы и методы организации учебного процесса) требуют своего совершенствования.

Однако успешность реализации поставленных студентом целей в значительной мере зависит от самого студента. Поэтому принципиально важным видится анализ тех качеств, которые востребованы сегодня в вузе. Данный аспект, с одной стороны, дает характеристику студенчества, а с другой – социальной среды вуза, в которой конструируются стратегии успеха.



Рис. 3. Вовлеченность студентов в некоторые виды деятельности в период обучения в вузе (средний балл по 3-балльной шкале)

Проведенное исследование показало, что в группе лидирующих по востребованности в вузе качеств – коммуникабельность (43,4%), целеустремленность (36,4%), самостоятельность (32,9%), работоспособность (31,7%) и умение приспособиться (31,3%). Очевидно, что использование таких качеств позволяет полноценно реализовываться планам студентов.

Следующая группа качеств – те, которые в средней степени востребованы сегодня в вузе – дисциплинированность, умение организовать себя и ответственность (от 29,3% до 25,3%). Эта группа не может не вызывать определенную тревогу: ведь именно данные качества являются «универсальными» в плане социального взаимодействия, поддержания социального порядка и социального контроля.

И третья группа – практически не востребованные качества – умение творчески мыслить, инициативность и высокий уровень культуры (от 21,8 до 9,7%). Данная группа также обращает на себя внимание, ведь в современных условиях практики и теории все больше говорят о необходимости развития творческого потенциала, об уникальности человеческого ресурса, о необходимости активной позиции личности. И вот в таких условиях, по мнению украинских студентов, в современном вузе нет потребности в проявлениях именно этого круга качеств.

Тот факт, что перечисленные проблемные зоны находятся именно в вузе, подтверждается анализом соотношения общих представлений студентов о качествах, востребованных в вузе, и качествах, необходимых для жизненного успеха. Так, в сравнении с широким социальным полем гипертрофируется в вузе роль таких качеств, как *целеустремленность* (31,5% студентов считают это качество является необходимым для успеха в жизни, 27,0% считают, что обладают им, а 36,4% убеждены, что оно необходимо в вузе во время обучения); *умение приспособиться* (15,7%, 11,4% и 31,3% соответственно); *умение организовать себя* (21,8%, 18,6% и 29,3%). Значительно меньше, чем в социальном поле Украины, востребованы в вузе такие качества, как *работоспособность* (43,1%, 32,3% и 31,7%), *ответственность* (36,4%, 41,6% и 25,3%), *умение творчески мыслить* (30,2%, 27,9% и 21,8%) и *высокий уровень культуры* (19,8%, 12,2% и 9,7%).

В результате можно говорить о том, что современный вуз, как и большая часть системы образования Украины, сохраняет свою инерционность и еще не адаптировался к требованиям нового типа общества. О крайней необходимости изменения ситуации косвенно свидетельствует и тот факт, что интерес студентов к учебе на сегодняшний день составляет лишь 3,3 балла по 5-балльной шкале.

Пути решения данного круга проблем, по мнению студентов, могут стать: *усовершенствование педагогического состава вузов* (заинтересованность преподавателя в успехах студентов, возможность выбора дисциплин, преподавателя, личность преподавателя, профессиональный уровень подготовки преподавателей (в среднем 36,5%)); *усовершенствование методической работы в вузе* (внедре-



ние новых методов обучения, уменьшение объема учебной нагрузки, наличие современной учебно-методической литературы, обновление содержания учебных курсов (в среднем 26,2%); *усовершенствование организационной работы в вузе* (изменение учебного расписания, обучение по индивидуальному плану (в среднем 17,1%)).

В целом, очевидно, что не все представления студентов о процессе обучения в вузе находят свою реализацию в процессе непосредственного обучения. Однако наиболее четкую картину уровня реализации притязаний этапа старта обучения можно, по нашему мнению, увидеть на этапе выхода. Данный этап является двусторонней межой: между вузом и будущей профессиональной деятельностью, когда студент не только сопоставляет свои ожидания при поступлении в вуз с их реализацией, но и итог обучения с теми требованиями, которые предъявляет рынок труда. Поэтому для понимания результативности обучения необходим взгляд в обе обозначенные стороны.

Итак, студент на старте и студент на финише отличаются даже по собственным оценкам. Как показало исследование, у большинства студентов (55%) за время обучения в вузе поменялись ценностные ориентации, а основными результатами обучения стало повышение общего уровня знаний и приобретение знаний по специальности (см. рис. 4).

Очевидно, что студент в ходе обучения прибавляет в ряде конкретных навыков и качеств, в том числе и тех, которые обозначались им как важные в начале обучения. Однако следует обратить внимание на то, что 28,9% студентов считают, что их способность работать в команде не изменилась, 23,7% убеждены, что остались на прежнем уровне их задатки критического мышления, 22,3% не развили навыки, умения проводить исследования и работать с литературой. Следовательно, эти направления могут стать приоритетными в дальнейшем усовершенствовании организации работы со студентами.

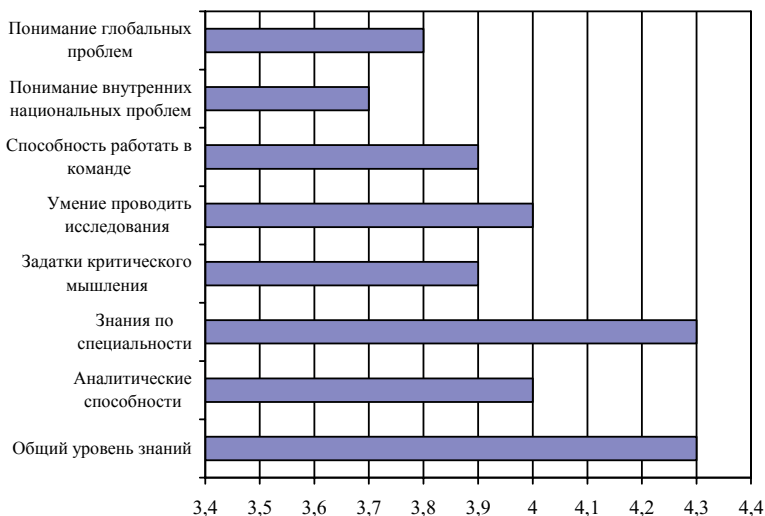


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос: «На протяжении обучения в вузе как изменились Ваши... (средний балл по 5-балльной шкале, где 5 – намного улучшился, 1 – значительно ухудшился)

Как отмечалось выше, формирование и развитие студентов в вузе имеет два основных направления: профессиональное и личностное. На сегодняшний день 64,8% студентов в той или иной степени удовлетворены уровнем своей профессиональной подготовки, 20,4% в той или иной степени не удовлетворены ею. Таким образом, приблизительно одна пятая часть студенчества по завершении обучения остается неудовлетворенной им с профессиональной точки зрения. Причем данная неудовлетворенность максимально усиливается к четвертому курсу (до 27,0% с 16,2% на первом, 18,3% – на втором, 25,1% – на третьем, 21,9% – на пятом).

В контексте такого рода оценок важным видится более тесная связь обучения с практическими аспектами будущей профессиональной деятельности студентов. Именно это позволит развить профессиональный компонент на более высоком уровне.

С точки зрения личностного роста вуз, по мнению студентов, способствует формированию их активной жизненной позиции (3,1 балла по 4-балльной шкале), целеустремленности, потребностей,

мотивов, интересов, идеалов (2,9), отношения к обществу, труду, людям (2,7), ценностных ориентаций (2,5). Однако современные студенты при этом имеют, по собственным оценкам, в целом недостаточный уровень нравственного сознания и поведения (56,3% студентов), гражданского, политического сознания и поведения (52,2%), правосознания (49,6%), а также низкий уровень культуры, форм и способов культурного самоутверждения (46,2%).

Такая ситуация выглядит достаточно закономерной в условиях современных социальных трансформаций, когда даже институциональные субъекты претерпевают кардинальные изменения, а, следовательно, часто становятся источниками аномийного состояния общественного сознания, что ведет к деструкции базовых элементов жизнедеятельности социальных субъектов.

Исследование свидетельствует, что за время обучения в вузе определенная часть студентов разочаровывается в выбранной специальности и вузе. И если в отношении специальности процент разочаровавшихся невысок – около 4% (при том, что 18,5% не выбрали бы снова ту же специальность, что свидетельствует не столько о негативном отношении к получаемой специальности, сколько о более широком наборе характеристик в позиционировании ее в среде других специальностей и учете большего числа преимуществ и недостатков), то с выбором вуза дело обстоит иначе: 18,6% студентов не пошли бы вновь учиться в тот же вуз, что еще раз подчеркивает наличие недоработок в деятельности украинских вузов, которые не всегда «чувствуют» студента, создают ему условия для самореализации. При этом негативное восприятие вуза усиливается к пятому курсу, а позитивное соответственно ослабляется.

Наряду с этим студенты предлагают свое видение не только проблемных зон вузовской жизни, но и перспектив их улучшения. Так, для подготовки в высшей школе конкурентных специалистов студенты считают необходимым улучшить практическую составляющую обучения (57,9%), формировать у студентов четкие представления о будущей профессиональной деятельности, условиях труда по специальности, квалификационных требованиях (45,5%) и др. (см. табл. 5).

Таблица 5

**Изменения, которые, по мнению студентов, будут способствовать подготовке в высшей школе конкурентоспособных специалистов (в % к опрошенным)**

№ п/п	Предполагаемые изменения	Кол-во студентов
1	Обеспечение широкой направленности подготовки	39,9
2	Обеспечение узкой направленности подготовки	16,8
3	Улучшение практического обучения	57,9
4	Возможность получения смежной специальности во время учебы в вузе	27,0
5	Организация производственной практики на предприятиях, которые в будущем могли бы стать потенциальными работодателями	36,2
6	Формирование у студентов четких представлений о будущей профессиональной деятельности, условиях труда по специальности, квалификационных требованиях	45,5
7	Консультирование по проблемам социально-психологической адаптации к условиям конкуренции на рынке труда	15,8
8	Поддержка инициатив студентов, развитие студенческого самоуправления	29,4
9	Совершенствование комплекса дисциплин по специальности	21,5
10	Повышение качества преподавания	27,4
11	Индивидуализация обучения	18,0
12	Внедрение инноваций в процесс обучения	30,6
13	Усиление информационно-технического обеспечения учебного процесса	23,4
14	Улучшение преподавательского состава	15,1
15	Совершенствование учебных программ, опережающая подготовка специалистов	21,3
16	Обеспечение студентов учебниками и методическими пособиями	25,6
17	Другое	1,3

Очевидно, что широкий пласт изменений студенты видят в усовершенствовании методических элементов образовательного процесса, в том числе и приведении их в соответствие с требованиями современного общества. Важным является и усиление практической составляющей подготовки, ориентированной на потребности рынка труда. Анализируя предложения по усовершенствованию образовательной подготовки, можно обратить внимание на то, что студенты в целом удовлетворены преподавательским составом, что позволяет говорить о его серьезном потенциале в решении рассматриваемых задач и успешности вузов в реализации данного направления работы.

Несмотря на иногда критический взгляд студентов на образование, получаемое в вузе, следует отметить, что подавляющее большинство украинских студентов (77,4%) в той или иной степени удовлетворены его уровнем. Только 14,2% студентов не удовлетворены им, что свидетельствует все-таки о достижении высшим образованием тех целей, которые конструируются им в соответствии с потребностями общества и студентов. Более того, современное высшее образование выполняет и ряд функций, способствующих формированию более широких пластов сознания студенчества – на сегодняшний день 54,3% украинских студентов испытывают гордость за образование, получаемое в Украине. Данные факты во многом определяют и перспективы студентов в различных аспектах их жизнедеятельности.

Обобщение составляющих общего восприятия студентами своей жизнедеятельности в вузе позволяет говорить о тесной взаимосвязи общесоциальных тенденций развития общества с субъектными характеристиками студенчества. Данный факт позитивен по своему потенциалу, ведь он практически снимает перспективу внутренних расколов украинского общества.

#### **Планы после вуза**

Планы студентов после окончания вуза очень показательны для анализа как стратегий занятости, векторов жизненных устремлений, так и социального самочувствия, ощущения уверенности в будущем.

Подавляющее большинство студентов предпочли бы работать после окончания вуза, в том числе по специальности – 52,8%, не по специальности – 15,9%, за границей – 12,4%. Каждый десятый

планирует продолжить обучение. Четкого видения будущего не имеют 9,5% респондентов.

В ориентациях послевузовской деятельности у студентов ценности профессиональной самореализации по значимости не уступают инструментальным ценностям. Наиболее значимыми для них являются возможность заниматься любимым делом – 58,7%, самореализация – 44%. Наряду с этим в доминантах проявился широкий набор прагматических потребностей: достижение материального благополучия – 57,7%, возможность карьерного роста – 53,2%, стабильность – 52,5%, хороший коллектив – 41,1%, благоприятные условия работы – 37,8%. Каждый четвертый нацелен на профессиональное совершенствование, творческий характер деятельности, возможность быть полезным людям.

Структура предпочтений в профессиональной деятельности в значительной степени отражает рыночную ментальность студенческой молодежи. Почти 35% опрошенных хотели бы работать в сфере торговли, предпринимательства, услуг. Рыночная мотивация достижения, статусные запросы проявились в стремлении работать в сфере управления – 25% студентов; правоохранительных органов и юстиции – 11,2%. Достаточно привлекательными для респондентов являются научная деятельность и преподавание – 17%, социальная сфера – 16,7%. Реальный сектор экономики, промышленность, строительство, транспорт как отражение его кризисного состояния, скорее всего, в ближайшее время не ощутит прилива молодых квалифицированных специалистов. В нем хотели бы работать только 11,3% опрошенных. Вызывает озабоченность низкий рейтинг сферы информационных технологий, в ней предпочли бы работать 8,9% респондентов. В целом дифференциация данных ответов отразила происходящие трансформационные процессы в украинской экономике, где черты постиндустриального общества лишь только проявляются.

Желательная сфера занятости будущих специалистов с высшим образованием, однако, сильно диссонирует с конкретным осознанием параметров своей будущей работы. Точно знают, где будут работать, 10,2% опрошенных студентов, знают в общих чертах – 39,3%, не знают – 45,5%. Почти половина респондентов не имеет представления

ни о размере заработка, ни о содержании и условиях труда желаемой работы.

Для характеристики ожиданий в будущей трудовой деятельности, векторов профессионального развития важными индикаторами являются приверженность профессии, ее ценности, статусные притязания.

Как уже отмечалось, свыше половины опрошенных студентов доминантой в своих послевузовских планах выделяют работу по специальности. Но массив опрошенных студентов, которые нацелены на эту стратегию, значительно расширяется в зависимости от возможностей найти соответствующую работу. Общая совокупность тех, кто точно настроен на работу по специальности и рассчитывающих на нее при благоприятных условиях найма, достигает 77,4%. Этот показатель можно рассматривать как достаточно высокий уровень профессиональной приверженности.

Большая часть студентов оптимистично оценивает свои шансы послевузовского трудоустройства. 68,1% респондентов уверены, что смогут после окончания вуза найти устраивающую их работу. И только 11,7% из них не рассчитывают на благоприятное для себя решение проблемы занятости.

В целом получить работу, как таковую, вероятным считают 86% респондентов. Эта категория, соответственно, рассчитывает на высокий (19,8%) и средний (60,4%) уровень доходов.

Высокая самооценка своих возможностей проявилась и в решимости самостоятельно решать вопросы своего трудоустройства. 47,4% опрошенных студентов рассчитывают только на себя в трудоустройстве. Чуть больше половины прибегнут к помощи родителей, друзей, знакомых. Опора на социальные сети – распространенная практика в стратегиях поиска. Только каждый пятый планирует обратиться за помощью в этом вопросе к посредническим организациям на рынке труда (центры занятости, вузовские службы трудоустройства). Причем вузовские структуры на порядок популярнее, чем иные службы.

Даже в случае возникновения проблем с трудоустройством 54,7% респондентов будут осуществлять поиск работы самостоя-

тельно. При этом они воспользуются такими каналами: имеющимися связями – 33,9%, Интернетом – 24,8%, СМИ – 16,8%.

Как показало исследование, сложную структуру имеет ценностно-мотивационная сфера профессионального будущего студентов. Для половины респондентов профессиональная деятельность – это, прежде всего, возможность улучшить материальное положение. Высокозначимыми для них являются также «возможность работать по специальности» – 33% и «возможность заниматься любимым делом» – 29,2%, «совершенствование профессионализма» – 27,9%. То есть материальная мотивация у студентов увязывается с возможностями в процессе профессионального развития. Однако в целом преобладают ориентации на условия труда и статусный рост.

Особенно четко статусные притязания будущих молодых специалистов обозначились в ответах на вопрос: «Кем вы видите себя в своем профессиональном будущем?». Только каждый четвертый опрошенный согласен на рядовую позицию наемного работника на государственном или частном предприятии. У остальных разброс статусных притязаний варьируется от руководителя предприятия, владельца фирмы до индивидуального арендатора.

Как позитивную характеристику ценностного сознания можно отметить представления студентов об основаниях успеха в будущей профессиональной деятельности. Первые три ранговые позиции занимают трудолюбие (49,5%), профессионализм и мастерство (40,8%), умение достичь поставленной цели (40,8%). Считают важной образованность – 26,1% респондентов. Отдают дань таким эффективным реалиям достижения успеха, как полезные связи и проекция, соответственно, 31,8% и 18,2% опрошенных студентов. Честность и принципиальность, как нравственная ценность, заняли последнюю позицию в ранговой дифференциации ответов, что свидетельствует об ослаблении нравственных регуляторов в достижении профессионального успеха.

В оценке возможностей профессиональной деятельности ожидания студентов также равнозначны связаны и с прагматическими ориентациями, и с ценностями профессионализма. Высокую, практически равную степень выраженности показали возможности



заниматься интересной работой, получать удовольствие, хорошо зарабатывать. Комфортная среда трудовой деятельности тоже имеет большое значение для респондентов. Для них очень важными представляются такие возможности, как «иметь дружеские отношения в коллективе» и «не наносить ущерб здоровью».

С процессом профессиональной идентификации тесно связана проблема lifelong education. Показательны в этом плане ответы на вопрос: «Планируете ли вы продолжить обучение после окончания вуза?» Ответили «да» и «скорее да, чем нет» 47,3% респондентов. Из тех, кто намерен продолжать обучение, планируют получить второе (третье и т. д.) высшее образование – 54,9%, учиться в аспирантуре, а затем, возможно, в докторантуре – 23%, посещать курсы, тренинги для повышения своей квалификации и расширения своих профессиональных возможностей, соответственно, 18,1% и 12,4%.

Правомерно в этом контексте изучение мнения студентов о качестве получаемого образования. На вопрос: «В какой степени вуз способствует формированию качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности?» ответили, что полностью и скорее способствует – 54,5% опрошенных. Для 36,7% респондентов вуз лишь отдельными аспектами образовательной деятельности позитивно влияет на качество профессиональной подготовки, 5,6% – дали негативный ответ.

В целом оценили знания, умения, навыки как достаточные для будущей работы – 72,8% опрошенных. Вместе с тем 62,5% студентов отметили необходимость дополнительной практики, что свидетельствует о недостаточной практической направленности обучения в вузах. 14,8% респондентов ощущают необходимость дополнительного обучения в текущем периоде вузовского образования. Для 3,4% опрошенных студентов обучение в вузе не имеет ничего общего с будущей работой.

В общей оценке векторов развития высшей школы студенты проявляют достаточно глубокое понимание востребованных обществом компетенций. Подавляющее большинство из них осознают, что современный специалист – это человек с широкой базовой подготовкой, развитым адаптационным потенциалом. Считают, что сегодня выпускник вуза должен иметь широкую,

междисциплинарную базовую подготовку, 47% опрошенных, убеждены в важности для выпускника вуза энергичности и умения приспособиться к ситуации – 20,9%. И только 26,9% студентов считают, что сегодня выпускник вуза должен быть, прежде всего, хорошим специалистом в узкой профессиональной сфере.

Таким образом, перспективы профессиональной активности студентов после вуза дают возможность увидеть его как «субъекта перспективного». Однако этот субъект не ограничивается в своей сфере только профессиональными перспективами, он выступает активным субъектом всех сфер жизнедеятельности общества.

**Студент как субъект политический**                      Изменение принципов устройства общества привело к идеологическому плюрализму и многопартийности, что сказалось на общественно-политическом сознании студенчества.

Политические «расколы» современности стали фактором, актуализирующим нестабильность, неустойчивость политического сознания в обществе, в том числе и студенчества.

Исследование показало, что оценки влияния на мировоззрение студенческой молодежи государственных и общественных институтов, организаций являются достаточно дифференцированными. В частности, особую роль в этом направлении студенты отводят высшим учебным заведениям (70,3%), в определенной степени значимыми признаются СМИ (59,7%), церковь, творческая интеллигенция, ученые, средние учебные заведения воспринимаются как в полной мере способствующие влиянию (соответственно – 21,9%, 21,7%, 21,6%, 19%), далее следуют общественные организации и политические партии (14,3% и 11,4%). Крайне низко оценена студенческой молодежью роль органов местного самоуправления, местных госадминистраций (5,7% и 3,8%). При уменьшении их влияния, по нашему мнению, должна возрасти ответственность молодежи за формирование адекватной социальной среды общества, которая свидетельствовала бы о развитии в нем процессов демократизации. В какой-то мере здесь может проявиться субъектность студенчества, что способствовало бы формированию основ гражданского общества в Украине.

Современные реалии развития украинского общества диктуют политические предпочтения студенчества. Наблюдается отход студенческой молодежи от социал-демократической идеологии. Только 12,9% опрошенных согласны с тем, что в современных условиях остаются реальными ее ценности (большое количество социальных программ, высокие налоги, государство равноправно с другими субъектами участвует в рыночной активности). Обращает внимание интерес студентов к коммунистической идеологии (социальное равенство, общественная собственность, ведущая роль одной партии, ограничение политических свобод), которая имеет больше приверженцев (14,3%), нежели социал-демократическая. Видимо, здесь сыграли роль экономическая и политическая непредсказуемость, желание стабильности, определенности.

Превалируют среди студентов ориентации на либеральную (свободный рынок, сильное государство, регулирующее экономику) – 31,8% и национально-демократическую позиции (совмещение демократических и рыночных ценностей с национальным наследием и национальными интересами Украины) – 25,9%.

Очевидно, что политико-идеологические позиции студенчества непосредственно связаны с теми ключевыми проблемами, которые волнуют социум в целом. У этого есть свои преимущества и свои недостатки. Ведь любой зрелый политический субъект ценен не только гибкостью и адаптивностью, но и наличием стержневой позиции, вокруг которой выстраиваются его социально-политические практики. Отсутствие «стержня» превращает студенчество в манипулятивный материал и уменьшает его влияние на формирование гражданского общества.

Исследования показывают, что студенты активно обсуждают социальные проблемы. Интерес у них вызывают, прежде всего проблемы экологические, социально-экономические, духовного развития, чуть меньше – национально-этнические. Среди опрошенных представлены те, кто интересуется проблемами политической жизни («интересуюсь в значительной степени» – 18,9% и «интересуюсь в незначительной степени» – 36,3%), и те, кого политика не волнует («вообще не интересуюсь» – 10,3% и «в основном не интересуюсь» – 14,1%). Интерес к политике представлен двумя чашами весов,

которые ситуативно склоняются то в одну, то в другую сторону, а в целом подчеркивают недостаточно высокий политический интерес студенчества.

Такие результаты лишь подтверждают существующую точку зрения о том, что для современного украинского социума характерна деидеологизация общества, что приводит к полиидеологичности, функционированию мозаичных, фрагментарных идеологических систем. Кроме того, существует предосудительное отношение к каким-либо идеологическим системам, что связано с разочарованием в социальных ожиданиях. Эту позицию усиливают данные о степени доверия студентов (по 5-балльной шкале). Первое место занимают родственники (4,6), затем – друзья (4,2), преподаватели вуза (3,7), студенты вуза (3,4), работники образования (3,1), СМИ, деятели культуры и искусства (по 2,7). Крайне незначительным является доверие местным органам власти (1,7), политическим партиям и организациям (1,6), правительству (1,4), Президенту Украины и парламенту (по 1,3).

Очевидно, что при доминировании, как было указано выше, правоцентристских и центристских политических ориентаций студенты все же достаточно критически воспринимают социальные реалии и роль украинской власти. По мнению опрошенных, украинская власть в большей степени опирается на личности политиков (89,3%), менее всего – на рациональный смысл и традиции (5,0% и 3,1%). Большинство отмечает, что она не способствует интеграции общества (практически не способствует – 41,2% и вообще не способствует – 23,6%).

Тенденции последних лет показывают, что даже персонификация политической жизни уже не приносит зримых результатов, а это, возможно, станет основанием для консолидированных политических решений.

На формирование политических ориентаций студенческой молодежи существенно влияют изменения, происходящие в украинском обществе. Одной из широко обсуждаемых проблем является обеспечение единства в Украине. По мнению студентов, этому в большей степени могут способствовать вузы (50,4%), СМИ (32,9%), творческая интеллигенция (31,4%), церковь (31%), в которых они видят позитивную настроенность на гуманистические идеалы.

В противоположность этому дается низкая оценка возможностям политических партий (12,4%), органов местного самоуправления и местной госадминистрации (9,5% и 6,3%), Кабинета министров (9,2%), профсоюзов (8,6%).

Важным аспектом политического сознания украинского студенчества являются их идеалы, принципы и убеждения. Какие же идеи привлекают студентов? Наиболее значимыми они считают стабильность в государстве (77,7%), поддержание образования и науки (62,5%), обеспечение социальной защиты населения (54,6%), обеспечение прав и свобод личности, что в большей степени соответствует интересам студентов как социальной группы.

Почти равноценными для них являются установки на возрождение украинской культуры, расцвет украинской нации, развитие предпринимательства, союз с Россией и Беларусью, придание русскому языку статуса государственного, укрепление демократических основ деятельности государства. Незначительная часть опрошенных высказала полярные точки зрения, связанные с противоположными идеологическими позициями. Так, 10,1% студентов выступает за наличие в государстве сильной оппозиции, 2,1% – за восстановление идеалов социализма, в этом же ряду 8,9% респондентов ратуют за принятие образцов западной культуры.

Разновекторность этих идей говорит о еще не сложившейся системе политико-идеологических позиций студенчества, что связано, на наш взгляд, с ситуацией социальной аномии и политического плюрализма псевдомемократического характера.

Особенности идейно-политических предпочтений также отображаются на включенности студентов в различные формы политической деятельности (см. рис. 6).

По данным исследования, половина опрошенных (48,8%) вообще не принимает участия в политических действиях, всего лишь 2,7% являются членами политических партий. В большей степени проявляется электоральная активность студентов: участвуют в предвыборных кампаниях 6,9%, в голосовании во время выборов – 41,5%.

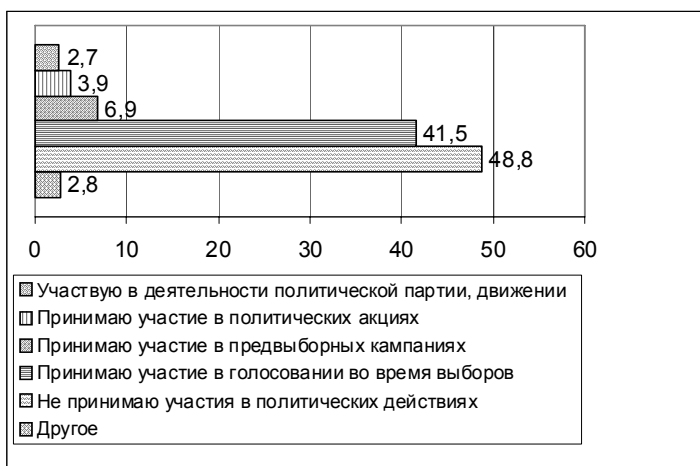


Рис. 6. Формы политического участия студентов

Далеко не беспроблемной зоной является участие студентов в работе общественных организаций, видимо, вследствие непонимания их сущности и роли. Число тех, кто стал их участником, в 10 раз меньше, чем тех, кто не считает это необходимым (8,5% : 88,3%). Эти данные можно интерпретировать двояко. Во-первых, как инерцию в восприятии социальных процессов, когда самоуправление понимается по аналогии с территориальным самоуправлением в виде формальных структур и «студенческой бюрократии». Во-вторых, речь идет о сложившейся привычке к неучастию, позиции сторонних наблюдателей, которая является результатом беспомощности в организации совместной деятельности.

Необходимость развития воспитательного потенциала общественных молодежных объединений становится очевидной. Как показывают результаты социологического исследования, среди мотивов участия в студенческой общественной организации выделены в качестве основных (ответить смогли только 20,4% респондентов): возможность самореализации (8,4%), интересный круг общения (8,2%), развитие необходимых для жизненного успеха качеств (7,1%), широкий кругозор (5,7%), возможность начать свою карьеру (5,2%), чувство причастности к общественной жизни (4,5%).

Студенческое самоуправление – это, безусловно, один из способов проявления социальной активности личности, а в более широком смысле – способ формирования тех самых личностных качеств, которые должны быть присущи современному человеку как гражданину. Несомненно, что участие в студенческом самоуправлении повышает культуру, способствует самореализации. Кроме того, это процесс формирования жизненной перспективы, осознание собственной индивидуальности, самоопределения.

Достаточно важной проблемой в период экономической, социальной и политической нестабильности является воспитание у студенческой молодежи гражданско-патриотических чувств. Особое отношение к стране, в которой родился и живешь, отношение, которое характеризуется комплексом позитивных чувств (гордости, единения, ответственности), основанных на идентификации с образом страны, с ее народом, культурой и т. д., является источником конструирования жизненных стратегий социальных субъектов.

Важным показателем здесь выступает чувство гордости за Украину. Результаты опроса студентов оказались достаточно полярными. Если рассматривать проявление этого чувства в целом, то 34,3% опрошенных дали позитивный ответ (да – 21,8%, скорее да – 22%), большинство же – 48,1% не ощущает себя гордым за страну (скорее нет – 26,1%, нет – 22%). Дихотомичность таких позиций – отражение неустойчивости ценностных систем студентов на фоне нестабильности украинского общества.

Чем же и в какой мере гордятся студенты? Прежде всего, историей (47,2%) и тем, что являются гражданами Украины (49,4%), литературой и искусством (39,6%), природными ресурсами (39,4%), архитектурными памятниками (32,9%), людьми (32,2%), в меньшей степени – достижениями науки (16,3%), уровнем образования (13,8%), достижениями в экономике (2, 1%). Это свидетельствует об определенной неразрывности поколений, поскольку в памяти сохраняются историческое прошлое, богатое литературное наследие, культурные традиции, в восприятии которых студенческая молодежь проявляет позитивность.

Именно эти элементы могут стать опорными в укреплении гражданско-патриотических чувств современного студенчества.

Важный аспект в проявлении гражданско-патриотических чувств – определение уровня идентификации студенческой молодежи со своим народом. Ощущение близости с украинцами студенты испытывают (определялось по 5-балльной шкале), когда слышат: о достижениях своих соотечественников (3,7), Гимн Украины и рассказы о выдающихся украинцах (по 3,4), украинскую речь (3,3), видят украинский флаг (3,1), смотрят футбол (3,0); более низко оценивается влияние на эти ощущения учебного процесса (2,7) и выпусков новостей (2,6).

Несмотря на то что современные трансформационные процессы в украинском обществе несут в себе как позитивные, так и негативные тенденции в формировании политико-идеологических ориентаций, студенческая молодежь осваивает и продуцирует идеи и ценности, которые, по их мнению, будут способствовать развитию Украинского государства.

Картина их ранжирования показывает, что среди предпочтительных находятся стабильность, за которую выступает 66,9% опрошенных, права и свободы граждан (49,3%), целостность Украинского государства (37,2%), социальная защита граждан (32,6%), в числе малоприоритетных – социальная справедливость (25,2%), правовое государство (20%), гражданское единство (18,3%), легитимность власти (11,2%) – (см. табл. 6).

Студенты так оценивают возможность Украины добиться наибольших успехов в ближайшем будущем: 26,3% опрошенных считают, что это область науки, 19,3% – область искусства, далее следуют сфера образования (16,7%), экономика (14,8%), духовная жизнь (7,8%), военно-политическая деятельность (4,5%). Однако 20,2% заявляют о том, что они не видят путей успешного развития ни в одной из сфер.

Достаточно позитивной по своему характеру выглядит избирательность респондентами факторов, от которых зависит будущее Украины. Приоритетными являются ответы: «совместные усилия украинцев» (45,2%), «правительство» (39,5%). Менее ориентированы студенты на личную причастность к развитию страны (10,6%). В таких ответах «сквозит» ослабленная субъектность современных студентов, слабость гражданского общества.



**Идеи и ценности, лежащие в основе развития  
Украинского государства**

Права и свободы граждан	49,3
Целостность Украинского государства	37,2
Стабильность государства	66,9
Правовое государство	20,0
Социальная защита граждан	32,6
Интеграция национальной воли	4,3
Легитимность власти	11,2
Плюрализм форм собственности	3,3
Социальная справедливость	25,2
Гражданское единство	18,3
Другое	1,8
Нет ответа	5,3

Если рассматривать уровень патриотизма, то среди опрошенных студентов патриотами себя считают 42,3%, однако большинство из них не являются таковыми или затрудняются в определении своей позиции (соответственно 29,2% и 24,4%), что не может быть оценено позитивно. Вносят определенный диссонанс и суждения о том, выбрали бы студенты Украину своей Родиной, если бы имели возможность выбора. Исследование показало, что позитивная мотивация выбора характерна для 49,1% опрошенных (да – 21,8%, наверное, да – 27,3%), почти третья часть дала негативный ответ (наверное, нет – 18,9%, однозначно нет – 11,4%), при этом 16,8% не определились со своей позицией. Указанные результаты не свидетельствуют о высоком уровне патриотизма. Видимо, дали о себе знать затянувшийся кризис и новые иррациональные формы самого патриотизма.

Гражданская идентификация украинского студенчества раскрывается также в отношении к выезду за рубеж, изменению гражданства. Среди всех опрошенных были раньше за рубежом 43,6%. Планируют выехать в другие страны в качестве туристов – 66,1%, на временную работу – 28,2%, на обучение – 17,2%, на постоянное место жительства – 15,6%. Причем высказали готовность

изменить гражданство 57,4% (13,1% – теряя гражданство Украины, 44,3% – сохраняя его). При этом 25,4% респондентов не согласны изменить страну проживания, 16,7% затрудняются ответить. Самые распространенные мотивы выезда на ПМЖ за рубеж – это улучшить уровень жизни (34,2%), возможность самореализоваться (22,3%), желание уехать из страны (14,1%), жить с родственниками (7,6%), жить в действительно демократическом обществе (7,1%). А нежелание изменить страну проживания связано с такими позициями: тут моя семья (49,4%), друзья (33,4%), здесь моя родина (25,4%), там тоже не просто (23,5%). 12,8% опрошенных мотивируют решение остаться тем, что хотят участвовать в развитии страны, а 11,7% – тем, что в Украине хорошо живется. Такие разнополярные позиции можно объяснить особенностями данной социальной группы: быстрой адаптированностью к новым условиям, позитивным восприятием новых форм политической, экономической, правовой деятельности, оптимистичностью, с одной стороны. А с другой – состоянием неопределенности – профессиональной, материальной, личностной.

Полученные результаты исследования ориентируют высшее образование на укрепление патриотических установок студентов, их мировоззренческих ориентаций, связанных с будущим страны, с их собственными схемами поведения и приемами решения проблем, Основная задача заключается в развитии умений личности студента понимать сущность нового опыта в его связях с принципами, которые управляют социальной системой, научиться не только ориентироваться в конкретном социуме, но и принадлежать новому обществу.

\* \* \*

В целом, жизненные перспективы современных студентов определяются их включенностью в различные направления социальной деятельности, формированием их субъектности. Успешность этих процессов во многом зависит от того, насколько современный вуз сможет создать условия для самореализации студентов и будет способствовать формированию их потребностей, интересов, жизненных приоритетов. На сегодняшний день жизненные притязания студентов Украины достаточно высоки: более 50% студентов через 10 лет видят себя в составе среднего слоя Украины,

а 39,3% – в составе высшего слоя. При этом основным средством достижения этих статусов студентами рассматриваются сегодня: перспективная работа (57,6%), наличие денег, имущества (25,4%) и высшее образование по престижной специальности (24,6%). Такие ресурсы, как высшее образование по любой специальности, удачный брак и наличие неформальных связей с влиятельными людьми, рассматриваются как перспективные для достижения высокого социального статуса в среднем лишь 18% студентов. Немаловажно, что высшее образование занимает достаточно высокую позицию в данной иерархии, что свидетельствует о том, что в жизненных стратегиях сегодняшних студентов оно будет неизменным атрибутом. Ведь 74,3% студентов убеждены в том, что хорошее образование – одно из условий для достижения жизненного успеха, а 17% уверены, что без него невозможно добиться жизненного успеха совсем.

## **7.2. Современные тенденции глобальных процессов и молодежь**

Авторы коллективной монографии «Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем», выпущенной в 2008 году, выделили шесть узловых проблем, стоящих перед образованием и связанных с процессами глобализации: 1) внутренние проблемы, порождаемые особенностями реализации главных функций университетов; 2) международное сотрудничество университетов и их внутренняя конкурентоспособность; 3) уровень и качество управления университетами; 4) проблемы, связанные с изменениями условий, в которых функционируют университеты; 5) проблема развития отношений университетов с промышленностью и в более широком плане – с экономикой в целом (была, в частности, зафиксирована опасная тенденция в деятельности вузов, которая в последующие годы стала проявляться все отчетливее – их коммерциализация, что «не может не породить коллизий бездуховности, в социальной среде безнравственное образование формирует безнравственных специалистов»); 6) становление непрерывного образования [1, с. 4–10].

Поддерживая точку зрения авторов коллективной монографии в отношении выделения основных проблем высшего образования в связи с глобализационными процессами, считаем, что со времени выпуска монографии (2008) произошли многие изменения.

Поэтому, в связи с увеличившимися темпами изменений, новым финансово-экономическим кризисом, этот список проблем должен быть расширен.

Институт высшего образования как один из важнейших социальных институтов также подвержен кризисным воздействиям, как и все общество в целом. За последние годы все отчетливее проявляется отрицательное воздействие многих глобальных процессов.

«В 30-е годы поиск нового баланса в схеме воспроизводства экономической жизни общества осуществляется в рамках доктрины многополярного мира во главе с США. Итоги «холодной войны», выразившиеся в уходе с глобальной арены одной из противостоявших друг другу сверхдержав, приравнены к результатам войны «горячей» и, по мнению «победителей», привели к полной делигитимации властных структур и экономического потенциала проигравшей стороны. Одержавшая верх доктрина безраздельного государства США питала иллюзию окончательно утвердившейся однополярности и «конца истории». Однако на деле распаду и пересборке подверглись ВСЕ системы старого двухполярного мира. Игнорирование этого процесса и стремление США выстроить новую экономику по модели однополярности внесли еще большую нестабильность в воспроизводственные механизмы мировой экономики» [2, с. 65–82].

Руководитель Института проблем глобализации М. Г. Делягин считает, что Россия является объектом всех трех происходящих сегодня основных цивилизационных экспансий: финансово-экономической экспансии Запада; социально-религиозной экспансии исламской цивилизации (которая после поражения коммунизма стала единственной глобальной силой, обещающей удовлетворения тяги к социальной справедливости в условиях, когда разрушительно торжествующий эгоизм западной цивилизации, лишая более трети человечества всякой надежды на лучшую жизнь, многократно усиливает эту тягу); преимущественно этнической экспансии Китая [3, с. 47–48].

«В мировом масштабе возникает некоторый аналог революционной ситуации, при которой подавляемые цивилизации вполне по Ленину больше не хотят», но и подавляющая их западная цивилизация «больше не может существовать в рамках сложившегося и привычного глобального механизма» [3, с. 48]. (Добавим в скобках, что такой вывод на этот взгляд может относиться не только к России, но и ко всем странам постсоветского пространства.)

Как известно, Иммануэль Валлерстайн в 1999 году (он был тогда Президентом Международной социологической ассоциации) подготовил раздел «Социальные науки в двадцать первом веке» в докладе ЮНЕСКО «Всемирный доклад по социальным наукам», где отметил необходимость «осознания скромности наших знаний, понимания общечеловеческих ценностей и умеренности наших суждений о наших возможностях» [4].

Расширение возможности расширения наших знаний, их применения возможны с учетом использования сетевых технологий, которые могут разрабатываться на основании сетевой методологии (Кастельс), сутью которой являются: сдвиг от вертикальных связей к горизонтальным, материальное выражение культуры в информационно-глобальной экономике, способствующее приобретению сигналов и кодов в товары и услуги, обрабатывая знания. Выделив эти особенности сетевой методологии, В. Н. Кузнецов дает рабочее определение сети: «сеть – новый социокультурный феномен, который отражает целостность нового объекта, включающего в себя информацию, знания, отношения и взаимодействия людей в единстве с новыми высокими технологиями, объединяемые Интернетом» [5, с. 203–205].

Первое десятилетие двадцать первого века значительно расширило перечень рисков на региональном и глобальном уровнях. Человечество в целом и отдельно личность в частности не успевает адаптироваться к стремительному ритму перемен, тем более из-за резкого увеличения количества и сложности инноваций трудно определить социальные последствия этих новшеств. В этих изменениях особенно опасным является то, что многие современные достижения науки используются, прежде всего, во вред человеку (что видно на примере многих биотехнологий) и все острее встает проблема

выживания человечества из-за невозможности учесть многие непредвиденные риски.

Руководитель Евро-Азиатского центра мегаистории и системного прогнозирования доктор философских наук Акоп Назаретян считает, что человеку, чтобы не исчезнуть с лица Земли как биологическому виду, необходимо соблюдать так называемый техногуманитарный баланс. Суть его сводится к тому, что, по мере развития, человечество накапливает такой уровень развития оружия и техники, который сопровождается повышением уровня насилия и увеличивающихся угроз. Пока человечеству удастся сохранить этот хрупкий баланс, но количество вызовов и угроз увеличивается, и, по мнению ученого, растет необходимость прогнозирования кризиса и поиска системных решений.

Он считает, что новейшие технологии угрожают человеку напрямую в связи с тем, что человек все больше теряет свою биологическую сущность, а искусственный интеллект приобретает человеческие черты. В ближайшие десятилетия будут разработаны способы перенесения в тело робота мозга, а затем и сознания человека, и такой киборг оказывается практически неуязвимым.

«Отец нанотехнологий» Эрик Дрекслер предсказывает создание нанобактерий, которые будут поражать людей в зависимости от особенностей генотипа, а известный ученый и программист Билл Джой заметил, что XX век был веком оружия массового поражения, а XXI станет веком знаний массового поражения. Успеем ли мы адаптироваться к новым угрозам? Зависит от нас. Станем гуманитарным обществом – выживем, будем развиваться только технократически – погибнем [6].

Необходимо отметить, что в фундаментальном современном украинско-российском исследовании по глобальному моделированию устойчивого развития, выполненного в 2008 году под руководством академика НАН Украины М. З. Згуровского и члена-корреспондента РАН А. Д. Гвишиани, были выделены основные глобальные угрозы: уровень энергетической безопасности; нарушение биологического баланса, неравенство между странами и людьми; отношение к коррупции; трудности с доступом к питьевой воде; выбросы

углекислого газа; детская смертность; угроза природных катастроф; политическая нестабильность; угроза глобальных заболеваний.

Наиболее безопасными странами по отдаленности от совокупности перечисленных угроз, согласно итогам этого исследователя, являются: Канада; Швеция; Норвегия; Австралия; Финляндия. Украина занимает 50-е место среди 113 обследованных стран (Россия – 63-е), причем, по мнению исследователей, наибольшими угрозами для страны являются: энергетическая безопасность; биологический баланс; коррупция; угрозы глобальных болезней [7, с. 140].

Уверены, что к этим названным угрозам авторы добавили еще несколько с учетом работ, появившихся в последнее время. К перечню угроз, несомненно, необходимо добавить кибертерроризм и кибервойна. «Следующая мировая война может начаться в киберпространстве, – утверждает Хамадун Туре, генеральный секретарь Международного союза электросвязи. – Если такая война случится, то ситуацию, возможно, не удастся урегулировать обычными дипломатическими средствами: здесь нет стран, организаций, нет обычных держав, каждый гражданин – сверхдержава. Собрав армию ботов, т. е. зараженных компьютеров, почти любой человек может стать грозной силой в виртуальном сражении» [8, с. 241].

Существенно обострилось в связи с очередным мировым финансово-экономическим кризисом значение такой угрозы, как фактор непубличности и неформальности взаимодействий.

Директор Института проблем глобализации М. Г. Делягин считает, что отличительной чертой нынешнего этапа глобализации является существенное усиление влияния теневых трансформационных структур. «Объективные закономерности технологического и социально-экономического развития реализуются во многом непубличными и неформальными взаимодействиями. В силу самой своей природы они надежнее публичных и формально зарегистрированных взаимодействий защищены от внешнего «постороннего» влияния и уже хотя бы только поэтому являются более эффективными» [3].

Он считает, что основой нынешнего глобального правящего класса, высшим воплощением глобальных сетевых управляющих структур является семья Ротшильдов в Европе, Рокфеллеров – в США, а со второй половины 90-х годов XX века – еще и китайские теневые

сообщества. Их влияние воплощалось, по мнению автора, в финансовых трансграничных теневых структурах, целью которых было «взламывание» заскорузлых административных и политических границ, препятствующих свободному развитию хозяйственной деятельности (в первую очередь, их собственных).

В статье М. Г. Делягина аргументируется тезис о том, что «мировая экономическая депрессия, глобальный кризис производства свидетельствуют о загнивании глобальных монополий, исчерпанности их исторической миссии. Глобальные управляющие кланы, сталкиваются с давлением объективной потребности. Причина этой потребности заключается в сверхпроизводительности информационных технологий, которые делают избыточным существование значительной части человечества, в первую очередь «среднего класса» развитых стран. С точки зрения извлечения прибыли, эти люди просто перестают быть производящим ресурсом и становятся чистыми издержками, соответственно, их потребление становится для глобальных корпораций чистыми издержками, подлежащими неукоснительному сокращению, особенно в условиях кризисов.

Квинтэссенция социальных проблем заключается в том, что существование не просто значительной, но и основной части человечества становится нерентабельным» [3].

Для того чтобы добиться покорности уничтожаемых и видимости гуманизма этого процесса, нужно, чтобы осуществляющие его менеджеры не чувствовали себя людоедами. Одной из конкретных технологий этого процесса является «экспорт демократии», позволяющий возлагать на сами уничтожаемые общества ответственность (в том числе и в их собственных глазах) за все, что творят с ними глобальные корпорации и управляющие системы.

Все шире начинает распространяться мнение, что конец XX – начало XXI века характеризуется расцветом информационно-сетевых технологий разрушения государственности, которые позволяют решать военно-политические задачи не за счет уничтожения вооруженных сил и экономики конкретных стран, а путем воздействия на морально-психологическое состояние стран их руководства и населения. Обосновывая этот тезис, свидетельствующий о том, что мы вступили в эпоху войн нового типа – информационно-сетевых



технологий, В. В. Карякин считает, что «современные политические технологии разрушения государств направлены на перенос агрессии из военно-политического пространства в информационно-сетевое. Ныне полем битвы становится ментальная сфера, самосознание народа, его национальная и культурная идентичность. Первым шагом в этом направлении является дискредитация, а затем и уничтожение традиционных ценностей нации. А для того чтобы внешняя информационная агрессия воспринималась массовым сознанием безболезненно, она представляется восхождением по пути прогресса, цивилизационной трансформации архаичного социума другим обществом, стоящим на более высокой стадии развития» [9, с. 155–156].

Автор делает важный вывод о том, что информационно-сетевое воздействие через имплантацию вражеских ментальных вирусов происходит практически незаметно для общества. Одним из основных объектов такого воздействия становится политическая и культурная элиты, которые не имеют надежных средств выявления информационной агрессии, да и не ставят такую цель, оказываются неспособными организовать адекватный отпор сетевому врагу. (Он осуществляет так называемую распределенную атаку, оказывая многочисленные точечные разрушающие воздействия на общественную систему страны под знаменем «развития демократии и гражданского общества» и соблюдения «прав человека»).

Все примененные в боях технологии были созданы на базе новейших разработок, в основе которых лежат искусственный интеллект, нанотехнологии, эффективные системы синтеза информации, многофункциональные процессоры, способные обеспечивать принятие решений едва ли не с быстротой мысли. В Ираке американские военные и их союзники использовали последние достижения в области электроники, вычислительной, телекоммуникационной и аэрокосмической техники. Особая роль принадлежала совершенным кибертехнологиям, выводящим из строя компьютеры, отвечающие за поддержку боевых систем противника, подавляющим информационное энергообеспечение, вносящим помехи в работу компьютеров противника, атакующим компьютеры в ходе оперативных боевых действий. Были применены новейшие разработки в области теории игр, моделирования, сопровождаемые нередко

созданием зрительных образцов с помощью сложных систем визуализации, системного анализа и т. д., которые позволяют принимать решения в условиях неопределенности. Все это в конечном итоге обеспечивало мобильность, гибкость и способность быстро реагировать на меняющуюся ситуацию. Командование стремилось оцифровать информацию о районах военных событий, чтобы ввести в действие автоматизированные системы управления боем. Более того, по словам директора Национального университета обороны США (National Defence University), сегодня и в будущем принятие многих решений будет полностью автоматизированным, что является следствием скоротечности боевых акций. В самом деле, если запущена ракета, то решение о ее перехвате и уничтожении должно быть принято как можно скорее, и только компьютер сделает это быстрее, чем человек. Таким образом, в экстремальных случаях, как полагают некоторые военные, прерогатива принятия решений становится достоянием не людей, а технологий. Это, кстати говоря, острая проблема, которая в настоящее время дискредитируется. Еще родоначальник кибернетики Н. Винер ставил вопрос о передаче машине – машинное, а человеку – человеческое. Однако не ясна принципиальная граница размежевания областей решений, принимаемых человеком и компьютером, в том числе и в военной сфере [10].

В России на протяжении длительного периода существует общественное движение «Россия-2045», которая разработала глобальную стратегию дальней эволюции человечества в третьем тысячелетии.

Основные цели этой стратегии: победить старение и смерть; обрести неорганическое бессмертие; реализовать свободное неорганическое перемещение в космосе; дать возможность каждому обрести мультителесность; расширить свою среду до мультиреальности; управление реальностью силой мысли; космическая экспансия – расселение человечества в ближайшем и дальнем космосе; персональная Вселенная – создание для каждого нечеловека персональной, управляемой разумом Вселенной; управление ходом истории силой мысли [11].

Заведующий отделом Восточной Европы ИНИОН РАН Ю. И. Грицкий, анализируя современное состояние глобализации, одну из своих работ назвал «Поиск баланса в мировом дисбалансе».

Почти десять лет тому назад З. Бауман констатировал: критика глобализации, подобна критике затмения солнца, ничего не меняет. Авторы доклада Национального разведывательного совета США «Контурные мирового будущего» полагают, что глобализацию может остановить только грандиозная по своим масштабам пандемия; даже атаки террористов способны лишь замедлить ее ход [12, с. 51].

На очередном десятилетии нового тысячелетия приходится констатировать, что еще больше размываются привычные контуры опасности и безопасности общества и людей. Угроза терроризма исходит отовсюду и ниоткуда; угроза опустошающих эпидемий – от большей части популяционных ареалов; угроза финансовых обвалов – от глобальных сетей.

Мировой океан и общеземная атмосфера неизбежно ретранслирует по всей планете кумуляционный эффект экологических бедствий. «Человек с улицы порой не знает кого ему больше бояться – бандита или полицейского; мировое сообщество – государство изгоя или сверхдержаву» [13, с. 39–40].

Автор приходит к мрачному выводу: увы, подтверждается постулат французского аналитика М. Крозье: правят те, чьи действия свободны от нормативных ограничений; будучи свободными, они навязывают свои нормы другим.

Высшее образование, как один из главных социальных институтов, также испытывает влияние всех спектров глобализации.

Олег Ауоров опубликовал рецензию на сборник статей и материалов, собранных под одной обложкой по инициативе профессора Олега Николаевича Смолина, зам. председателя Комитета по образованию Госдумы РФ, посвященных современному состоянию российской высшей школы [14].

Приведем только одну цитату из статьи: «В условиях и без того глубокого кризиса, в котором находится отечественная система высшего образования, на нее обрушивается еще одна напасть под названием «Болонский процесс». Как водится, очередная порция яда была предложена больному под видом лекарства. При этом ни власть, ни ее сторонники не пожелали повнимательнее прислушаться к реакции на это нововведение непосредственно в странах ЕС. Между тем, та реакция была совсем не однозначной, особенно если

отслеживать изменения настроений от восточных к западным пределам Евросоюза. В странах Восточной Европы изначально увидели в реформе еще один тест на возделенную «европейскость» и поторопились внедрить принципы Болонской декларации еще до апробации в Старой Европе. И эта задача была достигнута. Вот только, что называется, «посчитали-прослезались» (но об этом ниже).

Прежде же о странах, действительно определяющих образовательные и культурные процессы в рамках ЕС. Здесь реакция оказалась прямо противоположной. С самого начала критики «болонизации» подчеркивали, что суть реформы не имеет никакого отношения к проблеме развития высшей школы и ее цели чужды европейскому университетскому сообществу. Дело в том, что унификация системы обучения и форм аттестации действительно благоприятная для развития горизонтальной мобильности студентов и преподавателей в рамках ЕС, при ближайшем рассмотрении вылилась, с одной стороны, в насильственное «приравнивание» наиболее старых и известных университетов к учебным заведениям среднего и низшего уровней, а с другой – в резкое усиление влияния и без того могущественной евробюрократии (главного инициатора и контролера процесса унификации). Короче, от реформы кое-что получали университеты-«среднячки», а проигрывали «гиганты», с которыми и была связана слава европейского образования.

Но главным победителем оказалась та же могущественная евробюрократия. Получив возможность просунуть ногу в приоткрытую дверь, она тут же стала распахивать ее настежь. Взяв на себя контроль за «оптимизацией» учебных планов, она напрямую вмешалась в «святая святых», в которую ранее не имела доступа, под предлогом контроля над попытками превышения необходимого уровня учебной нагрузки из программ обучения безжалостно «выметали» все «лишнее» [15, с. 52–53].

Перечень новых тенденций в сложном процессе глобализации можно было продолжить, но можно ограничиться тем, что, подчеркнув вышеперечисленные две главные тенденции: ускорившийся темп изменений и резкое увеличение такого фактора, как фактор неопределенности.

Высшее образование как важнейший социальный институт и молодежь, как определяющая часть этого института не могут не развиваться, не учитывая этих изменений. К сожалению, возможность получения (или не получения) высшего образования становится одной из особенностей нашего времени и фактором социального расслоения населения.

Один из выдающихся социологов современности Рэндалл Коллинз считает, что характерными тенденциями нашего времени является процесс деиндустриализации и быстрое превращение части среднего класса в пролетариат, кроме того, он приходит к выводу, что хорошее образование становится все менее редким (то есть происходит инфляция образования), и «людям придется тратить все больше и больше средств на образование просто для того, чтобы остаться конкурентоспособными». Он также считает, что социологи должны фиксировать реальные тенденции «и не считать себя обязанными излагать лишь оптимистичные гипотезы, и они могут позволить себе быть реалистами»[16, с. 14–15].

Чтобы своевременно учитывать эти и другие тенденции, социальный институт образования должен оперативно реагировать при корректировке учебных планов и изменениях в перечне подготавливаемых специальностей. Кроме того, социальный институт образования в силу своей специфики наиболее чувствителен к общей социально-психологической атмосфере общества, не случайно молодежь во все времена называли барометром общественного настроения. Учебный процесс в настоящее время происходит на фоне многих негативных тенденций, которые фиксируются социологами (см. табл. 1).

Как видно из таблицы, у украинских респондентов уровень переживаний за свое будущее возрос, а уровень уверенности снизился по сравнению с 2010 годом. Так, с 2010 года уровень тревоги возрос с 29,1% до 42,8; уровень страха – с 16,4% до 25,6%; растерянность – с 17,1% до 22,6%; безысходность – с 13,3% до 20,3%; пессимизм – с 7,8% до 14,4%. Снизился уровень надежды с 56,4% (2010 г.) до 35,5% (2011); уверенность – с 11,2% (2010) до 7,7% (2011 г.). Но вместе с тем возрос уровень оптимизма с 17,1% (2010) до 21,6% (2011) [17].

Таблица 1

**Переживания собственного будущего (в %) (Н. Соболева)**

Чувства относительно будущего Украины	2010	2011
Тревога	29,1	42,8
Страх	16,4	25,6
Надежда	56,4	35,5
Растерянность	17,1	22,6
Безысходность	13,3	20,3
Оптимизм	17,1	21,6
Пессимизм	7,8	14,4
Уверенность	11,2	7,7
Безразличие	2,4	5,9
Радость	3,1	2,6
Удовлетворенность	3,3	3,0

Вместе с тем, если рассматривать эти критерии среди такой специфической группы, как выпускники средней школы 2012 года, то, как свидетельствуют результаты общенационального исследования этих выпускников, которое было проведено совместно Институтом социологии НАН Украины и Институтом педагогики НАПН Украины в сентябре-октябре 2011 года, то в их оценках будущего преобладают оптимистические настроения. Так, от общего количества опрошенных (всего опрошено 10134 выпускника) 65% из них с интересом относятся к своему собственному будущему; 56,8% – с оптимизмом; 53% – с надеждой; 38,9% – с радостью. Тех, кто указали такие пессимистические оценки, как тревога, – 29,8%; растерянность – 25,4%; страх – 20,6%; безысходность – 6% [18].

Представляет интерес сравнительный анализ данных мнений студентов и профессорско-преподавательского состава, полученных в ходе выполнения комплексного социологического исследования, организованного и проведенного кафедрой социологии Восточно-украинского национального университета имени Владимира Даля в рамках выполнения научной темы «Влияние глобализационных процессов и кризисных явлений на смену жизненных стратегий

и ценностных ориентаций студентов» (2010–2011). Такое сопоставление оценок представителей различных поколенческих, статусных и образовательных когорт по целому ряду вопросов, касающихся ценностно-смысловых установок, влияния глобализационных факторов и мирового социально-экономического кризиса на различные аспекты социальных отношений и ряд иных проблем, позволяет проанализировать степень схожести/несхожести позиций обеих сторон единого образовательного процесса, дает определенное понимание, насколько преподаватели «чувствуют» молодежь и насколько велика (или не очень велика) дистанция между теми, кто передает знания, и теми, кто их обретает.

Большинство вопросов анкеты для проведения экспертного исследования совпадали с вопросами, содержащимися в анкете, предложенной для студентов. Следует отметить, что всего в ходе опроса, проведенного методом анкетирования (многоступенчатая квотная выборка), приняло участие 1020 респондентов (студенты Восточноукраинского национального университета имени Владимира Даля). В экспертном опросе (в качестве экспертов выступили ведущие профессора, доценты, доктора и кандидаты наук данного же вуза) участвовало 212 человек. Подобного рода представительная выборка дает возможность говорить о высоком уровне возможностей корректного и достоверного сопоставления мнений студенчества и профессорско-преподавательского состава крупнейшего вуза Луганской области.

Сразу же следует отметить, что по целому ряду вопросов позиции сторон в значительной мере совпадают. Так, при ответах на вопрос о ценностях, которым они отдают предпочтение, и студенты, и эксперты на первое место предсказуемо поставили «семейное счастье».

Здесь уместно расширить исследовательское пространство и указать, что опросы, проведенные кафедрой социологии ВНУ имени Владимира Даля среди выпускных классов большинства школ г. Луганска (март-апрель 2010, N-1738) в отношении их перспективных планов, ценностей и смысложизненных установок, а также недавно опубликованные результаты аналогичного по своим целям исследования Института социологии НАН Украины, осуществленного

при поддержке Академии педагогических наук Украины (сентябрь-октябрь 2011, N-10134 выпускников), показывают, что и те, кто уже идет на смену нынешнему студенчеству, свои главные жизненные планы видят, прежде всего, в создании семьи.

Возвращаясь же к общеуниверситетскому исследовательскому проекту, отметим: совпали обе группы опрошенных и в оценках в отношении «материального достатка», отдавая ему среди ценностных позиций второе место. А вот такая ценность, как «спокойная совесть и жизнь в соответствии с моральными нормами», показала значительное разночтение между обучающимися и обучаемыми. Если респонденты из числа студентов ответили ей лишь 7-е место, то преподаватели – почетное 3-е.

*Таблица 2*

**Распределение мнений участников опросов на вопрос:  
«Оцените, пожалуйста, как повлияла глобализация на следующие  
сферы жизнедеятельности украинского общества?»**

**Ответы экспертов из числа преподавателей университета**

Сфера жизни	Негативно, скорее негативно, чем позитивно	Не повлияла	Позитивно, скорее позитивно, чем негативно	Затрудняюсь ответить
Отношения в семье	26,4	55,7	9,9	8,0
Отношения с друзьями	19,9	59,1	15,2	5,8
Отношения в рабочем коллективе	33,3	43,6	17,7	5,4
Здоровье	43,1	36,0	12,4	8,5
Материальное положение	48,7	25,6	19,9	5,8
Карьерный рост	26,1	35,2	29,9	8,8
Досуг	25,9	38,7	29,2	6,2

Весьма схожими оказались мнения преподавателей и студентов при оценивании влияния глобализационных процессов на различные



сферы их личной жизни. Наиболее часто среди негативных факторов, как эксперты, так и студенты, указывали «материальное положение» (48,7% и 35,1% по каждой из опрошенных групп соответственно; здесь и далее суммированы данные ответов «негативно» и «скорее негативно, чем позитивно») и «здоровье» (43,1% и 29,9%). Ключевое различие в позициях сторон заключается в оценке такой сферы жизни, как отношения в семье. Если варианты ответов «негативно» и «скорее негативно, чем позитивно» в общей сложности выбрали более четверти экспертов (26,4%), то среди студентов подобным образом ответили лишь 9,0% из общего числа опрошенных. В то же время и преподаватели, и студенты менее всего замечают влияние глобализации на свои отношения с друзьями.

Студенты в значительной степени более положительно, нежели преподаватели, отнеслись к влиянию глобализации на их сферу досуга.

*Таблица 3*

**Распределение мнений участников опросов на вопрос:  
«Оцените, пожалуйста, как повлияла глобализация на следующие  
сферы жизнедеятельности украинского общества?»**

**Ответы респондентов из числа студентов**

Сфера жизни	Негативно, скорее негативно, чем позитивно	Не повлияла	Позитивно, скорее позитивно, чем негативно	Затрудняюсь ответить
Отношения в семье	9,0	60,1	23,5	7,4
Отношения с друзьями	8,3	51,6	35,6	4,5
Отношения в рабочем коллективе	8,6	52,3	28,5	10,6
Здоровье	29,9	43,1	19,5	7,5
Материальное положение	35,1	35,6	18,9	10,4
Карьерный рост	12,6	47,9	23,7	15,8
Досуг	11,2	35,2	46,0	7,6

Интерес представляет сравнение ответов на вопрос: «Как Вы считаете, успешное преодоление экономического кризиса зависит, прежде всего, от ...?». Оказалось, что и по данной, весьма неоднозначной, теме мнения обеих исследовавшихся групп слишком не разнятся. Так же как и большинство опрошенных экспертов из числа преподавателей, студенты полагают, что, прежде всего, рычаги влияния, позволяющие преодолевать экономический кризис, находятся в руках высших органов управления страной. Из общего числа респондентов так считают 72,6% преподавателей и 68,0% студентов. На второе место каждая из сторон поставила «руководство мировых финансовых структур» (51,4% и 55,5% соответственно). Наиболее разнятся по данному вопросу оценки роли региональных органов власти. Эксперты, если ранжировать все предложенные ответы, отвели им третью позицию, тогда как студенты лишь 6-ю.

*Таблица 4*

**Распределение мнений участников опросов на вопрос:  
«Как Вы считаете, успешное преодоление экономического  
кризиса зависит прежде всего, от...» (допускалось отмечать  
несколько вариантов ответа)**

Варианты ответов	Мнения экспертов-преподавателей (%)	Мнения респондентов-студентов (%)
Руководства ведущих стран мира	44,3	47,9
Руководства мировых финансовых структур	51,4	55,5
Высших органов управления страны	72,6	68,0
Региональных органов власти	44,8	27,4
Качества персонала организации	28,8	30,0
Интеллектуального потенциала университетов и научных коллективов	29,2	30,7
Указали свой вариант ответа	7,5	3,2

Также весьма показательным оказался сопоставительный анализ позиций участников социологического исследования при оценке позитивных и негативных сторон западной культуры на формирование ценностных ориентаций молодежи. Следует сразу отметить, что авторы проекта специально ужесточили условия выбора, вынуждая респондентов и экспертов четко определяться позиционно по каждой из представленных компонент, которые часто связывают с проявлением именно западной культуры (при всей известной размытости и нечеткости данного термина).

*Таблица 5*

**Распределение мнений участников опросов на вопрос:  
«Каким образом, по Вашему мнению, влияют следующие  
проявления западной культуры на формирование ценностных  
ориентаций молодежи (отметьте положительное или  
отрицательное влияние, напротив каждого пункта)?»**

Мнения экспертов-преподавателей (%)		Варианты ответов	Мнения респондентов-студентов (%)	
+	–		+	–
(позитивно)	(негативно)		(позитивно)	(негативно)
28,4	71,6	Кинематограф	60,9	39,1
57,5	42,5	Музыка	78,2	21,8
61,3	38,7	Интернет	68,3	31,7
50,5	49,5	Социальные сети	58,4	41,6
44,8	55,2	Западная мода	52,4	47,6
18,9	81,1	Образ питания	23,4	76,6
34,4	65,6	Нововведения в сфере образования	40,0	60,0
16,0	84,0	Мораль	29,9	70,1

Можно констатировать вполне корреспондируемые между собой ответы представителей обеих групп. Как среди профессорско-преподавательского состава, так и среди студентов большинство экспертов и респондентов отметили, прежде всего, отрицательное влияние западной культуры на мораль и образ питания. Только, если у

преподавателей «мораль» оказалась на первом месте (84,0%), а образ питания на втором (81,1%), то у студентов наоборот (76,6% и 70,1% соответственно). Нельзя не проакцентировать внимание на том, что эксперты и студенты оказались солидарны при оценке воздействия западных стандартов на реформационные процессы в образовательной сфере. Если среди негативных мнений, высказанных на этот счет преподавателями, вышеуказанная позиция заняла четвертое место (65,1%), то студенты отдали негативным последствиям нововведений в области образования третье место (правда, с немного меньшим процентным показателем – 60,0%). Наименее отрицательно и, соответственно, наиболее положительно все участники исследования отмечают такие факторы влияния западной культуры, как «музыка» и «Интернет». Единственное отличие заключается в том, что опрошенные из числа студентов чаще выбирали позицию «музыка» (78,2%), а затем «Интернет» (68,3%), а их преподаватели наоборот – «Интернет» (61,3%) и «музыка» (57,5%). Как видим, данные результаты свидетельствуют о достаточно близких позициях всех представителей образовательного процесса. И критическое отношение к целому ряду негативных явлений, связанных с тем же Интернетом, не сказывается на общей положительной оценке данного «инъекционного» элемента западной культуры, который к тому же стремительно «интернационализируется». Равно как и западная музыка, как оказалось, имеет значительное число своих приверженцев в университетской среде. Значительная часть преподавателей, судя по всему, не склонна особо морализаторствовать относительно ее негативного влияния. «Раскололи» существенным образом обе исследуемые группы такие варианты ответа, как: «социальные сети» и «западная мода». Так, среди экспертов оказалось практически поровну тех, кто оценил появление социальных сетей в нашем культурном пространстве как позитивно (50,5%), так и негативно (49,5%). Хотя в студенческой среде данный «раскол» оказался менее отчетливым: «+» поставили 58,4% респондентов, а «-» – 41,6%. Что же касается западной моды, то среди преподавателей на положительное ее влияние указали 44,8%, отрицательно высказались 55,2%. Среди студентов также наблюдалась существенная полярность мнений. В результате по данным опроса позитивно к западной моде

отнеслись 52,4%, негативно – 47,6%. Существенно разошлись позиции преподавателей и студентов в отношении влияния кинематографа. Эксперты в большинстве своем (71,6%) отмечали его негативное влияние, а значительный процент студентов (60,9%), напротив, позитивно высказывался в отношении данного фактора западного влияния.

В этой связи уместно привести цитату из уже почти хрестоматийной работы З. Бжезинского «Великая шахматная доска», где известный исследователь и влиятельный политический аналитик подчеркивает: «Культурное превосходство является недооцененным аспектом американской глобальной мощи. Что бы ни думали некоторые о своих эстетических ценностях, американская массовая культура излучает магнитное притяжение, особенно для молодежи и во всем мире. Ее привлекательность, вероятно, берет свое начало в жизнелюбивом качестве жизни, которое она проповедует, но ее притягательность во всем мире неоспорима. Американские телевизионные программы и фильмы занимают почти три четверти мирового рынка. Американская популярная музыка также занимает господствующее положение, и увлечениям американцев, привычкам в еде и даже одежде все больше подражают во всем мире. Язык Internet – английский, и подавляющая часть глобальной компьютерной «болтовни» – также из Америки – влияет на содержание глобальных разговоров. Наконец, Америка превратилась в Мекку для тех, кто стремится получить современное образование; приблизительно полмиллиона иностранных студентов стекаются в Соединенные Штаты, причем многие из самых способных так и не возвращаются домой» [19, с. 38].

В этой пространной цитате указаны три центральных звена, к которым стремится молодежь. И хотя можно долго спорить о праве на «национальную монополию», трудно не признать, что Жизнелюбие, Internet (т. е. свободное, быстрое и глобальное общение) и Престижное образование действительно отвечают нормальным потребностям любого современного молодого человека, задумывающегося о перспективе. Заметим, однако, что на сегодняшний день ни одна культура и ни одна цивилизация не утвердила систему высокоморальных стандартов, способных создать устойчивые и принимае-

мые большинством членов молодежной когорты нормы и принципы поведения.

Однако второй стороной данного «полюса притяжения» выступает явная зауженность молодежных потребностей, в большинстве случаев сводимых лишь к ценностям обладания.

Результаты исследования, как уже отмечалось, демонстрируют, что западная музыка (с доминирующим англоязычным сегментом) и Интернет воспринимаются весьма позитивно украинскими потребителями самых разных групп в системе образовательного процесса.

Неоднозначным оказалось сравнение ответов на вопрос в отношении качеств и навыков, которыми должен обладать современный конкурентоспособный специалист. Здесь представители более зрелых возрастных групп даже оказались прагматичнее своих молодых коллег, поставив на первые места такие навыки, как «владение иностранными языками» и «информационными технологиями». А вот респонденты, еще только овладевающие знаниями, первое место все же отдали не навыку, а качеству – «ответственности» (у преподавателей данный вариант ответа третий по частоте упоминаний). Иностранный язык у опрошенных студентов на втором месте. Значимость же владения информационными технологиями для конкурентоспособности в студенческой среде оказалась недооцененной (лишь 8-е место). Наличие творческих способностей для построения карьеры в будущем считают особо важным незначительная часть опрошенных студентов (11-е место). Среди преподавателей данный процент выше. Половина экспертов указала на то, что творческие способности необходимы в конкурентной борьбе (50,9%). Среди схожих позиций оказался вариант ответа «высокий уровень культуры». Как у экспертов-преподавателей, так и среди опрошенных студентов он занял одно из последних мест среди всего перечня предложенных альтернатив. Таким образом, ни первые, ни вторые не считают высокий культурный уровень фактором, обеспечивающим в настоящий момент высокую конкурентоспособность специалиста на рынке занятости.

Исходя из полученных ответов респондентов среди студентов университета, можно выделить пятерку основных качеств, которые, по мнению опрошенных, в настоящий момент необходимы для

конкурентоспособного специалиста. Если составить рейтинг данных пяти качеств, то получим следующую картину:

1. Ответственность.
2. Владение иностранным языком.
3. Организаторские способности.
3. Коммуникабельность.
4. Трудолюбие.
5. Инициативность.

Для получения более отчетливой картины в отношении ценностных позиций всех участников исследования им было предложено ответить на известный вопрос: «Как Вы относитесь к высказыванию: «Деньги решают все?»». И здесь оценки профессорско-преподавательского корпуса из числа опрошенных экспертов и респондентов, представляющих мнение студентов, оказались не слишком отличными друг от друга. Впрочем, предсказуемо студенты оказались более «циничными» (см. табл. 6). 72,3% с разной степенью утвердительности согласились с данной жесткой максимой. При этом практически каждый пятый в полной мере согласился с тем, что деньги решают все (21,8%), а каждый второй выбрал вариант

*Таблица 6*

**Распределение мнений участников опросов на вопрос:  
«Как Вы относитесь к высказыванию «Деньги решают все?»»**

Варианты ответов	Мнения экспертов-преподавателей	Мнения респондентов-студентов
	%	%
1. Полностью согласен	21,2	21,8
2. Скорее согласен, чем не согласен	40,1	50,5
3. Скорее не согласен, чем согласен	21,2	16,2
4. Категорически не согласен	13,7	7,0
5. Затрудняюсь ответить	3,8	4,5

ответа «скорее согласен, нежели не согласен» (50,5%). Среди преподавателей также каждый пятый дал однозначно утвердительный ответ (21,8%). Правда, меньше оказалось тех, кто указал, что он скорее согласен, чем не согласен с вышеприведенным высказыванием (40,1%). Почти вдвое больший процент экспертов высказал категорическое несогласие с высказыванием о всевластии денег. Так, если среди преподавателей число «оптимистов» составило 13,7%, то среди студентов таких нашлось лишь 7,0%.

*Таблица 7*

**Распределение мнений участников опросов на вопрос:  
«Существует мнение, что причины мирового финансового кризиса заключаются, прежде всего, в кризисе духовной сферы, моральных ценностей. Выскажите, пожалуйста, Ваше мнение»**

Варианты ответов	Мнения экспертов-преподавателей	Мнения респондентов-студентов
	%	%
1. Согласен	55,2	40,4
2. Не согласен	40,1	53,6
3. Указали свой вариант ответа	4,7	6,0

Эксперты чаще, нежели их молодые коллеги, полагали, что мировой финансовый кризис выступает в значительной мере в качестве производной от кризиса духовности и морали. Согласившихся с мнением о том, что первопричины финансовых потрясений необходимо искать в снижении уровня морали оказалось 55,2%, тогда как высказавших противоположную точку зрения – 40,1%. Среди респондентов-студентов, как уже указывалось, напротив – 40,4% поддержали сформулированный в вопросе анкеты тезис, а 53,6% с ним не согласились.

Подводя некоторые итоги, отметим, что в целом имеет место достаточно взвешенная оценка (и экспертами, и студентами) как положительных, так и отрицательных черт влияния глобализационных факторов на внутриукраинскую ситуацию. В то же время данные подтверждают существование в целом в системе высшего



образования достаточно прагматичного тренда в отношении планирования своих жизненных стратегий, а также слабую выраженность общекультурной составляющей при оценке качеств современного конкурентоспособного специалиста.

При непосредственных характеристиках факторов влияния на украинское общество западной культуры имели место как позитивные, так и негативные оценки. Наиболее позитивно и экспертами-преподавателями, и студентами оценивались такие каналы воздействия, как «Интернет» и «музыка», а наиболее негативно все участники исследования отмечали влияние западной культуры на мораль и образ питания.

Многие участники исследования в полной мере не отмечают влияние таких явлений, как глобализация и финансовый кризис на сферу своих межличностных отношений, кроме очевидных фактов, например, относительно ухудшения материального состояния в связи с мировым финансовым кризисом. Напротив, больше оказалось тех респондентов, кто отметил улучшение отношений с окружающими, нежели тех, кто указал на их ухудшение в результате финансовых потрясений последних лет. Это в какой-то мере может свидетельствовать о своеобразном «мобилизационном» потенциале социума.

Результаты исследования в значительной мере подтвердили выводы многих отечественных специалистов в отношении повышения общего уровня социальной убежденности во всевластии материальных возможностей.

Современная социологическая наука стремится уловить, оценить и спрогнозировать тенденции на данных ключевых направлениях социального определения молодежи.

Мы разделяем мнение тех специалистов, которые считают, что в настоящее время многие процессы, включая и социальное определение молодежи, попадают в зависимость от становления новых цивилизационных реалий. Формируется «мир, который, – как писал О. Тоффлер в работе «Третья волна», – возникает с огромной скоростью из столкновения новых ценностей и технологий, новых геополитических отношений, новых стилей жизни и способов коммуникации...» [19, с. 23].

Происходит фактическое столкновение задач, мотиваций и смысловых установок индустриальной и постиндустриальной эпохи. Но если задачи первой уже давно оформлены, конституированы (в том числе на уровне культурных традиций), осознаны и восприняты многими, то конструкции второй просматриваются еще не так отчетливо. Тем более, что речь, в большинстве случаев, идет только о технологической составляющей изменений. Институты политики, образования, да и экономики пока сохраняют ключевые черты, сложившиеся в эпоху индустриализма. И вряд ли сегодня возможен консенсус относительно социальных институтов (даже их прообразов), адекватных новым условиям. Уже хотя бы потому, что их либо нет, либо они все еще пребывают в локальных рамках, иногда неплохо уживаясь с устоявшимися системами.

В данной ситуации, нам кажется, что за всем довольно представительным эмпирическим исследовательским материалом по проблемам молодежи по-прежнему недостаточно проработан ряд концептуальных подходов, позволяющих правильно интерпретировать получаемые данные, а также вырабатывать четкую образовательную и воспитательную стратегии в отношении молодежи.

### Список литературы

1. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / [авт. кол.: В. И. Астахова, В. В. Астахов, Е. В. Астахова и др.] ; под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Х. : Изд-во НУА, 2008. – 394 с.

2. Макушкин А. Смена модели мирового экономического развития / Алексей Макушкин // Свобод. мысль. – 2006. – № 6. – С. 65–82.

3. Делягин М. Г. Созидания Российской цивилизации / М. Г. Делягин. // Свобод. мысль. – 2006. – № 2. – С. 47–48.

4. Валлерстайн И. Конец знакомого мира: социология XXI века / И. Валлерстайн. – М. : Логос. – 2004. – 368 с.

5. Кузнецов В. Н. Формирование культуры безопасности в развивающемся обществе: теоретические и методологические основы / В. Н. Кузнецов // Российское общество и социология в XXI веке:

социальные вызовы и альтернативы : сб. научн. докл. – М. : МАКСПресс, 2003. – С. 203–205.

6. Лескова Н. Человек – это звучит странно / Наталия Лескова // Итоги. – 2012. – 12 марта. – № 11 (822).

7. Згуровский М. З. Глобальное моделирование процессов устойчивого развития в контексте качества и безопасности жизни людей / М. З. Згуровский, А. Д. Гвишиани. – К. : НТУУ «КПИ», 2008. – 349 с.

8. Еляков А. Кибербезопасность – острейшая проблема современности / Анатолий Еляков // Свобод. мысль. – 2011. – № 7–8. – С. 241.

9. Карякин В. Информационно-сетевые войны / Владимир Карякин // Свобод. мысль. – 2011. – № 5. – С. 155–156.

10. Еляков А. Информационные технологии и современная война / Анатолий Еляков // Свобод. мысль. – 2008. – № 1.

11. «Неочеловечество 2045». Глобальная стратегия дальнейшей эволюции человечества в третьем тысячелетии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://2045.ru/news/29045.html>.

12. Шкундин М. Россия и мир в 2020 / Марк Шкундин. – М. : Европа, 2005. – 223 с.

13. Игрицкий Ю. Россия-XX: поиск баланса в мировом дисбалансе / Юрий Игрицкий // Свобод. мысль. – 2006. – № 9–10. – С. 39–40.

14. Смолин О. Н. Болонский процесс и национальная образовательная политика / О. Н. Смолин. – М. : Культур. революция. 2009. – 232 с.

15. Ауров О. Не только Болонский процесс: субъективные заметки о высшем образовании России в эпоху деиндустриализации и «вертикали» / Олег Ауров // Свобод. мысль. – 2010. – № 1. – С. 52–53.

16. Коллинз Р. На новые вызовы найдутся новые ответы. И так без конца / Рэндалл Коллинз // Свобод. мысль. 2010. – № 11. – С. 14–15.

17. Соболева Н. На шляху надії і розчарувань: сподівання та страх сучасних українців / Н. Соболева // Українське суспільство. 20 років незалежності. Соціологічний моніторинг : у 2 т. Т. 1. – К., 2011. – С. 267.

18. Нове покоління на порозі дорослого життя: цінності, життєві плани, вибір професії [Електронний ресурс] // Загальнонаціональне дослідження Інституту соціології НАН України та Інституту педагогіки НАПН України у вересні-жовтні 2011 року. – Режим доступу: <http://naps.gov.ua>.

19. Бжежинский З. Великая шахматная доска / З. Бжежинский. – М. : Междунар. отношения, 1998.

20. Тоффлер О. Третья волна [Электронный ресурс] / О. Тоффлер. – Режим доступу: <http://textshare.da.ru>.



**More  
Books!** 



**yes**  
**i want morebooks!**

Покупайте Ваши книги быстро и без посредников он-лайн – в одном из самых быстрорастущих книжных он-лайн магазинов! окружающей среде благодаря технологии Печати-на-Заказ.

Покупайте Ваши книги на  
**[www.more-books.ru](http://www.more-books.ru)**

---

Buy your books fast and straightforward online - at one of world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at  
**[www.get-morebooks.com](http://www.get-morebooks.com)**







