

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**СТУДЕНТ XXI ВЕКА:  
СОЦИАЛЬНЫЙ ПОРТРЕТ  
НА ФОНЕ ОБЩЕСТВЕННЫХ  
ТРАНСФОРМАЦИЙ**

Монография

Под общей редакцией  
доктора исторических наук В. И. Астаховой

Харьков  
Издательство НУА  
2010

УДК 316.74:378.011.32  
ББК 60.543.172  
С 88

Редакционная коллегия:

В. И. Астахова, Е. В. Астахова, В. А. Лозовой, Н. Ф. Осипова,  
Е. Г. Михайлева, Е. А. Подольская, В. Ф. Сухина,  
Е. М. Воробьев, С. И. Посохов, Л. Г. Сокурская,  
О. Л. Яременко.

Под общей редакцией д-ра ист. наук, проф. *В. И. Астаховой*

Рецензенты: *В. Г. Городяненко*, д-р ист. наук (Днепропетровский национальный университет)  
*Г. П. Климова*, д-р социол. наук (Национальная юридическая академия Украины им. Ярослава Мудрого)  
*Н. М. Лисица*, д-р социол. наук (Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина)

Колективну монографію підготовлено за результатами великомасштабного комплексного міжнародного дослідження з теми «Студент XXI століття: соціальний портрет на тлі суспільних трансформацій». Дослідження проводилося в період з 2006 до 2009 року за допомогою спеціальних робочих груп, створених як у найбільш великих університетах України, так і Росії, Білорусі, Молдови, Киргизії, Казахстану, Латвії, Швеції, Туреччини, Канади.

У роботі викладено методологічні підходи до вивчення студентства як соціального феномена, подано ретроспективну історико-порівняльну характеристику цієї соціальної групи, проаналізовано основні тенденції якісних і кількісних характеристик сучасного студентства.

Книга становитиме інтерес не лише для студентів і викладачів, а й для усіх, кого хвилює сьогодення і майбутнє країни, цивілізації в цілому.

УДК 316.74:378.011.32  
ББК 60.543.172

ISBN 978-966-8558-91-7

© Народная украинская академия, 2010

## ВВЕДЕНИЕ

Проблемы образования не случайно вызывают интерес и обеспокоенность мирового сообщества. Воздействие образования и науки на все процессы, происходящие в современном мире, непрерывно усиливаются, 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 при-

влекательности 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 десятилетий и даже столетий.

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.

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 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 прин-

---

<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 г. — 125 с.

ципе, все авторы сходятся на том, что студенты легко поддаются и позитивному, и негативному воздействию, на чем зачастую паразитируют деструктивные силы.

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.

Но даже эти общеизвестные оценки 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 подготовке 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 многих 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 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. Сокурмянской<sup>3</sup>, Л. Я. Рубиной или Н. И. Черныш, М. Н. Руткевича или Ф. Р. Филиппова, хотя многие положения и выводы, сформулированные в публикациях этих известных авторов, естественно, нашли однозначное подтверждение в ходе нашего исследования. Так, 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 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

---

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

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

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. Сокурской, 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. Новое поколение 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.

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, Овакимян 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;

Тимошенко 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

Термин «*студент*» в переводе с латинского языка означает усердно работающий, занимающийся, т. е. овладевающий знаниями. Это понятие во все времена не только указывало на род занятий студента, но и заключало в себе определенные предположения относительно стиля жизни этой категории молодежи, круга ее интересов и жизненных планов, материального положения, манеры вести себя. Собственно из данных характеристик и складывается образ студента, свойственный определенной эпохе; какие-то из них с течением времени менялись, а какие-то оставались неизменными.

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 predetermined 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.

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; 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 [66].

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.

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 [5; 17; 19].

Социально-демографический портрет студента составлен благодаря работам В. И. Астаховой, Н. А. Паниной, М. Н. Руткевича, Л. Г. Сокурянской [2; 41; 47; 50]. Причем социальный облик студенчества описывается в динамике, что особенно удалось таким авторам, как В. И. Добреньков, В. С. Журавский, А. И. Кравченко, Б. Г. Нагорный, Н. Д. Сорокина и др. [17; 24; 34; 53]. Довольно успешные попытки выделить сущностные характеристики студенчества через анализ форм его деятельности в своих работах были предприняты М. Б. Евтухом, О. Д. Куценко, Е. Г. Михайлевой, О. С. Овакимян и другими исследователями [22; 28; 32; 38].

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 [31; 43; 52; 53].

Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов удачно проанализированы в работе О. Виштак, А. Похресник [15; 45], социальные ценности и нравственные ориентации студенчества стали предметом научного интереса В. Добрыниной, Т. Кухтевич, М. Лисаускене, Т. Лихачевой, Е. Онистрат, Я. Поторий [18; 30; 40; 44]. Именно эти работы позволили 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.

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 [6; 27; 31].

Ряд авторов обозначают свой подход к исследованию студен-

чества 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 [57; 65].

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 Л. А. Беловой, О. Д. Волгогоновой, Е. Г. Михайловой, А. В. Соколова и др. [10; 16; 32; 49]. Значимый эвристический потенциал для дальнейшей разработки проблем студенчества имеют работы, где рассматриваются концепции социализации молодежи, акцентируется внимание на нормах, отклонениях, социализационных траекториях [29; 45; 58]. 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 деятельность 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, то есть развитию истинной открытости, близости, межличностных контактов [66].

Студенты, особенно на I и III курсе, чаще выбирают именно ту деятельность, которая им наиболее интересна, руководствуясь внутренней мотивацией. Если их интересуется 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 им 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. 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 вне-аудиторной среде к новым условиям, разрабатываются перспективные проекты реформирования сферы образования и т. п. Этому посвящены работы В. И. Астаховой, В. С. Бакирова, Л. И. Бойко, О. Д. Купенко, Е. А. Подольской и других исследователей [5; 12; 27; 28; 42].

*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, В. Журавского, Ю. Хабермаса, С. Шароновой, и др. [13; 21; 24; 59; 64].

Проблемы социальной динамики и социальной статистики 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 статистики. 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 [59].

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; 6; 11; 25; 54].

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 [33].

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 [49, с. 96]. Данные исследования показывают увеличение доли интеллектуалов в студенческой среде (их более половины), но интеллигенция вовсе не аннигилируется, она составляет не менее 20% будущей элиты [49, с. 97].

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») [16; 18; 31; 41; 53].

Вообще сюжет, который можно было бы обозначить как «студент и деньги», всплывает в суждениях респондентов достаточно часто: упоминаются то различия между бесплатно учащимися и теми, кто 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 [48].

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 [31; 41; 48].

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

[16; 18; 31; 39; 46; 51]. 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 [18; 41; 52].

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 [31; 40; 53].

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**

*Системный подход* применительно к анализу студенчества состоит в реализации следующих 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 специфику 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; 24; 34; 43; 50].

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 [5; 12; 39; 54; 65]. Межличностное пространство, в котором развивается и проходит жизнь студента имеет огромное множество социальных контекстов, которые пытаются анализировать такие авторы, как Н. Чибисова, А. Похресник, В. Луков [31; 45; 61] на основе очень продуктивной методологии, разработанной польским социологом Петером Штомпкой [65].

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.

Тематическое поле, в котором возможно продуктивно исследовать проблемы становления и развития студенчества очерчивается тремя базовыми категориями: «социализация», «образование», «воспитание». **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, осуществления 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.)» [72, р. 624].

**Воспитание** выступает формой социализации, но это камерный способ ее выражения, когда обязательно требуется доверительная обстановка, авторитет наставника, родителей. Воспитание пред-

ставляет 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 выработать 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 [58].

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 брезгуют 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 приработок 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. [65, 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.

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 Л. Г. Сокурской дан спектр научных подходов к анализу социализации (М. Мид, Р. Бенедикт, З. Бауман, П. Бергер и Т. Лукман) [50].

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. Гиддингса, 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.

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*, то есть 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 студентов 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 — в 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 углуб-

ления 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, работать, 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. Пуланцас, Г. Гинтис, Р. Коллинз, С. Ароновиц, Х. Жирокс, Л. Альтюссер, Дж. Анион, М. Эппл, А. Грамши, П. Виллис, И. Шор, П. Фрайер) фокусируют внимание на противоречиях интересов различных элементов надстройки общества. Они предлагают марксистские концепты, фокусируют 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 «микрo-анализ» 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-деятельност-

ного 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 [28, с. 57]. Следуя таким представлениям, общество понимается не как некая константа, заданная определенностью, а как постоянно изменяющаяся бесконечность, непрерывно воспроизводящая некоторые свои сущностные 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 рассматривается в работах П. Бурдьё, В. Емельянова, О. Куценко, И. Нечитайло, С. Оксамитной, Н. Сорокиной и других авторов, где анализируется содержание образования, особенности адаптации студентов к вузовской жизни, структура удовлетворенности учебой и т. п. [9; 23; 29; 35; 39; 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 [57].

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 неосознанное) 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. Бурдьё 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 структуриализма* П. Бурдьё, данный подход объединяет и ряд других различных современных теорий общества, таких, например, как *теория «структуриации»* 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. [35; 36].

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, р. 53–55];

- *символический капитал* – ресурсы, имеющие символическое значение, то есть 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 поколением 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 последипломного образования). Это неравенство заложено в социальном происхождении

человека, его экономическом и, возможно, классовом положении. Другими словами, неравенство является причиной ограниченного доступа к иным социально значимым ресурсам, недостаточного объема экономического и социального капиталов [35].

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 [63].

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. Обладатели символического капитала оказываются в более выгодном положении посредством официальных гарантий и юридического обоснования через официальное признание этого символического капитала. 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 [8, с. 74–75; 54, с. 130].

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. В этой связи диплом имеет значение как «страхующее средство», подобно тому, как люди страхуют себя, например, от стихийных

бедствий [54, с. 131]. Этим объясняется и 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. [35; 36].

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 — 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 интеллигенции 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 [35; 36].

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» [9, 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.

Высшее учебное заведение привлекает студентов доступностью образования – 50,7%; новыми информационными технологиями в процессе обучения – 37,8%; гибким графиком обучения – 31,3%;

высоким качеством 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 [18; 30; 41; 53; 65].

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.

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 [13].

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. И. Астаховой, В. С. Журавского, В. И. Добренькова и А. И. Кравченко [17; 24; 27].

Социальная активность специалиста, истоки и механизмы ее формирования исследуются в коллективной монографии под редакцией Е. А. Якубы [53], деятельностный подход к построению модели специалиста описывается в работах М. Евтуха, В. Кременя, И. Нечитайло, Е. Подольской, С. Шароновой, которые в своих работах пишут о личности как субъекте социальных изменений, выделяя при этом социологические аспекты образовательной сферы [22; 25; 36; 43; 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 [57].

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 сущностные 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 [30],

О. С. Овакимян – рассматривает вопрос о творческом потенциале будущего специалиста [38].

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.

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, самоорганизованность 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. Сокурянская 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» [50, 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 деятельностный 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 по осуществлению управления и руководства. Деятельность студента имеет большое социальное значение, так как ее главное

назначение — обеспечить подготовку специалиста для различных отраслей народного хозяйства, реализовать общественные потребности в людях с высшим образованием и соответствующим воспитанием.

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 делят 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» [16; 31; 52]. 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 большинства 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, 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.

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

- *«гармоничный»* – осознанно выбрал свою специальность; учится очень хорошо, активно участвует в научной и обществен-

ной 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 неинтересно»; 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.

Если в 80-е годы XX века по результатам проведенных исследований большинство студентов относили себя к типам: «профессионал», «ученый», «эстет», то есть 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, нецелеустремлен-

ностью, 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, высокоразвитым 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.

Исходя из сказанного выше студенчество *в деятельностном плане* 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 А. Ахиезера [4; 13; 51]. По их мнению, понятие «социокультурное» – не просто синтез социального и культурное, а другое качество, свойство, возникающее в результате взаимодействия и взаимопроникновения социальных и культурных факторов, которые порождают новую реальность. А. Ахиезер, в частности, отмечает, что специфика социокультурной методологии заключается в том, что ее предметом является не только культура, но и целостная деятельность, а изменения в культуре неминуемо изменяют содержание самой деятельности [4, с. 34].

Сущность социокультурного подхода осветил Питирим Сорокин в книге «Общество, культура и личность: их структуры и динамика», где он отмечает, что структура социокультурного взаимодействия имеет три аспекта, неотделимых один от другого:

- 1) личность как субъект взаимодействия;
- 2) общество как совокупность взаимодействующих индивидов с их 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 [51, 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; 3], Н. Панина — о структуре ценностей и морально-психологическом состоянии молодежи в условиях тотальной аномии [41], Е. Онистрат, В. Добрынина и Т. Кухтевич — о социальных ценностях и нравственных ориентациях студенчества [18; 40], В. Барабанова и О. Волкогонова — о формировании моральных механизмов поведения студенческой молодежи [6; 16]. О социально-культурной адекватности студентов пишет К. Вайсеро [11], анализу социокультурной среды формирования ценностей студенчества посвящены монографии Н. Чибисовой, Е. Подольской, В. Назаркиной и А. Яковлева [43; 62].

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 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. Манхейм, Горбут, Карабел, Браун, Векслер, Шарп, Жирокс и 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 институтами 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; 8; 9]. 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 [70]. М. Арчер особенно подчеркивает значимость деятельности индивида и переводит рассмотрение процесса воспроизводства общества на язык социального принуждения и предоставления возможностей [67].

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 [64, 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 социокodы индивидов.

Б. Бернстайн 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 социокodа основана на языковых и стратификационных различиях [68]. Как отмечает С. А. Шаронова, формирование *социокodа* происходит под воздействием формальной (видимой) и неформальной (невидимой) педагогики. Таким образом, через институт образования воспроизводится и производится структура общества. Социокod создается индивидом на основании действующих в обществе ролей, опираясь на потенциал капиталов окружающей среды. Ценностные и нормативные стандарты социокodа влияют на ролевые, ожидаемые [64, 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. 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, определяют 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 однородная, дифференцированная общность, в которой выделяется 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» [50, 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.

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 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; она ставит задачу развивать способ-

ности к рефлексии, трансформированию; ей больше по душе человек возможностей, а не реализаций.

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

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

- *Преобразование 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, что 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»,

с 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.

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 невозможны анализ образования, выявление 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 [2; 5; 42; 45; 50]. Значительный блок литературы посвящен исследованию образования и студенчества в контексте цивилизационных изменений [57].

Достаточно продуктивно изучал меняющиеся ценности и изменяющееся общество в условиях постмодернизма Р. Ингlexарт. 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.

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 являются 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 разум-

ного 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» [71, 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 самосовершенствованию, 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 [65, 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.

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 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, чувств 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

чрезвычайно мало времени проводят за учебниками, скучают на занятиях и чаще, чем прежде, опаздывают на них; их внимания достаиваются 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.

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.

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 силовых ресурсов (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 действием 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; 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 // Новий колегіум. – 2004. – № 5/6. – С. 12–15.
3. Астахова В. І. Формування громадянської позиції студентства в умовах розвитку української духовності (за матеріалами соціологічних досліджень) / В. І. Астахова, К. Г. Михайльова, О. С. Овакімян. – Х., 2001. – 21 с.
4. Ахиезер А. С. Философские основы социокультурной теории и методологии / А. С. Ахиезер // Вопр. философии. – 2000. – № 9. – С. 29–45.
5. 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 імені В. Н. Каразіна, 2006. – С. 352–357.
6. Барабанова В. Представления студентов о будущем как аспект их личностного и профессионального самоопределения / В. Барабанова, М. Зеленова // Психол. наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 28–41.
7. Бурдые П. Социальное пространство и генезис классов / П. Бурдые // Вопр. социологии. – 1992. – Т. 1. – С. 17–36.
8. Бурдые П. Социология политики / П. Бурдые. – М., 1993. – С. 74–75.
9. Бурдые П. Университетская доска и творчество: против схоластических делений / П. Бурдые // Sosio-Logos'96. Альманах Рос.-франц. центра социол. исслед. Ин-та социологии РАН. – М. – 1996. – С. 7–26.
10. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Л. О. Белова. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 264 с.
11. Вайсеров К. И. О социально-культурной адекватности студентов / К. И. Вайсеров // Инновации в образовании. – 2002. – № 4. – С. 77–89.
12. Бойко Л. И. Трансформации функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л. И. Бойко // Социол. исслед. – 2002. – № 3. – С. 78–83.

13. 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.
14. Вишневский Ю. Р. Студент 90-х — социокультурная динамика / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шейко // Социол. исслед. — 2000. — № 12. — С. 56—63.
15. Виштак О. В. Мотивационные предпочтения абитуриентов и студентов / О. В. Виштак. // Социол. исслед. — 2003. — № 2. — С. 135—138.
16. Волкогонова О. Идеалы современной вузовской молодежи / О. Волкогонова, Е. Панина, А. Малов // Высш. образование в России. — 2002. — № 6. — С. 105—118.
17. Добренъков В. И. Фундаментальная социология : в 15 т. Т. 8.: Социология и образование / В. И. Добренъков, А. И. Кравченко. — М. : ИНФРА-М, 2005. — 1040 с.
18. Добрынина В. Ценностные ориентации учащейся и студенческой молодежи: особенности и тенденции / В. Добрынина, Т. Кухтевич // Alma mater (Вестн. высш. шк.): Дайджест рос. и заруб. прессы. — 2003 — № 2. — С. 13—15.
19. Драгомирова І. Концептуальні аспекти формування сучасного спеціаліста / І. Драгомирова // Вища шк. — 2002. — № 2—3. — С. 49—52.
20. Дьюи Д. Демократия и образование / Д. Дьюи ; пер. с англ. — М., 2000.
21. Дюркгейм Э. Социология образования : пер. с фр. Т. Г. Астаховой / Э. Дюркгейм / науч. ред.: В. С. Собкин, В. Я. Нечаев. — М., 1996.
22. Євтух М. Б. Методологічні засади розбудови особистісно-орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / М. Б. Євтух // Філософія освіти XXI століття: Проблеми і перспективи : зб. наук. пр. — К. : Знання, 2000. — С. 42—50.
23. Емельянов В. В. Студенты об адаптации к вузовской жизни / В. В. Емельянов // Социол. исслед. — 2001. — № 9. — С. 77—82.
24. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. — К.: Вид. дім, 2003. — 413 с.
25. Кремень В. Философия образования XXI века. Выступление на юбилейной сессии АПН / В. Кремень // Персонал. — 2003. — №1. — С. 8—10.
26. Крок до позитивних змін : матеріали IV конф. Всеукр. студент. ради (15—17 червня 2007 р., м. Київ). — К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2007. — 81 с.
27. Курс лекцій по соціології освіти / под ред. В. И. Астаховой. — Х. : Изд-во НУА, 2003.
28. Куценко О. Д. Діяльнісно-структурна парадигма суспільства як системи, що саморозвивається / О. Д. Куценко // Проблеми розвитку соціо-

логічної теорії. Теоретичні проблеми змін соціальної структури українського суспільства : наук. доп. і повідомл. II Всеукр. соціол. конф. / М. О. Шульга (наук. ред.) та ін. — К. : Соціол. асоц. України, Ін-т соціології НАН України, 2002. — С. 49–66.

29. Куценко О. Д. Ценностные идентификации и солидарности в реструктурирующемся обществе / О. Д. Куценко // Вісн. Харк. держ. ун-ту. — 1997. — № 393: Соціол. дослідж. сучас. суспільства: методологія, теорія, методи. — С 21–28.

30. 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.

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

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

33. Мусиездов А. А. Различия в стилях обучения между «городскими» и «сельскими» студентами / А. А. Мусиездов // Методологія, теорія 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. 420–428.

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

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

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

37. Образование, общество, культура : монография / Нар. укр. акад. ; под. общ. ред. В. Ф. Сухиной. — Х. : Изд-во НУА, 2006. — 252 с.

38. Овакимян О. С. Творческий потенциал будущего специалиста: сущность, этапы реализации, показатели, уровни развития / О. С. Овакимян // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. — 2004. — С. 548–550.

39. Оксамитная С. М. Уявна соціальна піраміда: тенденції визначення свого місця в ній / С. М. Оксамитная ; під заг. ред. В. М. Ворони, М. О. Шульги // Українське суспільство: десять років незалежності (соціол. моніторинг та коментар науковців). — К. : Ін-т соціології НАН України, 2001. — С. 286—297.

40. Онистрат Е. В. Ценностные ориентации университетского студенчества: факторы динамики / Е. В. Онистрат // Молодь в умовах нової соціальної перспективи: матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф., Житомир, 15—16 трав. 2002 р. — Житомир, 2002. — С. 59—61.

41. 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.

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

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

44. Поторій Я. Особливості ціннісно-емоційної сфери студентів / Я. Поторій // Практична психологія та соц. робота. — 2002. — № 2. — С. 36—47.

45. Похресник А. Европа и Украина: трансформации общества и жизненные ориентации молодежи / А. Похресник // Персонал. — 2002. — № 12. — С. 62—68.

46. Пузанова Ж. В. Студенты в начале и конце XX века: опыт сравнительной характеристики / Ж. В. Пузанова, П. А. Борисенкова // Социол. исслед. — 2001. — № 7. — С. 136—139.

47. Руткевич М. Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965—2002) / М. Н. Руткевич / предисл. акад. РАН Л. Н. Митрохина. — М. : Гардарики, 2002. — 541 с.

48. Современная социология образования : учеб. пособие // Alma Mater. — Ростов н/Д : Феникс, 2005. — 320 с.

49. Соколов А. В. Интеллектуально-нравственная дифференциация современного студенчества / А. В. Соколов / Социол. исслед. — 2005. — № 9. — С. 91—98.

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

51. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество [пер. с англ.] / П. А. Сорокин ; под общ. ред. А. Ю. Согомонова. — М. : Политиздат, 1992. — 544 с.
52. Сорокина Е. Социальный потенциал студенческой молодежи / Е. Сорокина, В. Филиппов, В. Овчинников, М. Титов // Высш. образование в России. — 2007. — № 4. — С. 108–110.
53. Сорокина Н. Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студенчества / Н. Д. Сорокина // Социол. исслед. — 2003. — № 10. — С. 55–61.
54. Сорокина Н. Д. Проблема взаимосвязи образования и социальной дифференциации в зарубежной социологии / Н. Д. Сорокина // Вестн. Моск. ун-та. — Сер. Социология и политология. — 2001. — № 2. — С. 122–134.
55. Социальная активность специалиста: истоки и механизм формирования (социол. анализ) / Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина ; под. общ. ред. Е. А. Якубы. — Х. : Вища шк., 1983. — 216 с.
56. Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко — К. : Академ-видав, 2008. — 456 с. (Енциклопедія ерудита).
57. Студент XXI. Социальный портрет на фоне общественных трансформаций: украинская интерпретация / сост.: В. И. Астахова и др. — Х. : Изд-во НУА, 2008. — 124 с.
58. Тоффлер Э. Шок будущего : пер. с англ. / Элвин Тоффлер — М. : ООО «Изд-во АСТ», 2003. — 557 с.
59. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Юрген Хабермас / пер. с нем. ; под ред. Д. В. Скляднева. — СПб. : Наука, 2000.
60. 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.
61. Чибісова Н. Г. Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України / Н. Г. Чибісова. — Х. : Вид-во НУА, 2004. — 256 с.
62. Чибісова Н. Г. Культурно-освітнє середовище як чинник формування ціннісних орієнтацій студентської молоді / Н. Г. Чибісова // Грані. — 2005. — № 1. — С. 89–92.
63. Шаронова С. А. Из истории развития образования за рубежом / С. А. Шаронова // Социол. исслед.. — 2005. — № 3. — С. 119–125.

64. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества : моногр. / С. А. Шаронова. – М. : Изд-во РУДН, 2004. – 357 с.
65. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / П. Штомпка. – М. : Логос, 2005.
66. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996.
67. Archer M. S. *Sociology for One World: Unity and Diversity* / M. S. Archer // *International Sociology*. – 1991. – Vol. 6. – № 2. – P. 133–138.
68. Bernstein B. *Class and Pedagogues: Visible and Invisible* / Bernstein B., 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.
69. Bourdieu P. *The Forms of Capital* / Bourdieu P., Halsey A. H., Lauder H., Brown Ph., Wells A. S. (eds.) // *Education: Culture, Economy, Society*. – NY : Oxford University Press, 2002 (1997). – P. 46–58.
70. Coleman J. *Social Capital in the Creation of Human Capital* / Coleman J., Halsey A. H., Lauder H., Brown Ph., Wells A. S. (eds.) // *Education: Culture, Economy, Society*. – NY : Oxford University Press, 2002 (1997). – P. 80–95.
71. Kumar K. *From Post-Industrial to Post-Modern Society* / K. Kumar – Oxford : Basil Blackwell, 1995.
72. *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. Вырабатывать 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 одним из актуальных направлений развития социологического знания, в задачи которого входит разработка методов оптимального управления социальными процессами, происходящими в переходный период смены цивилизаций, характеризующейся 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 факто-

ром 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 вызвала 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). Попадаются 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 дефор-

мирует 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, о 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, представлено на гистограмме 1.

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



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

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 имеют обратные различия. Студенты оценивают обладание ими в большей степени, чем это необходимо современному человеку. Распределение этих частот представлено на гистограмме 2.

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,



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

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 1.

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



Диаграмма 1. Распределение ответов студентов на вопрос: «Что, на Ваш взгляд, больше всего способствует достижению жизненного успеха?»

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. гуманит.-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 на рубеже XX–XXI вв., 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 формирование украинской государственности прошло нелинейный путь развития. Ее становление проходило на разных этапах 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 века<sup>1</sup>; монографию Ш. Чамбарисова о формировании советской университетской системы<sup>2</sup>; исследование А. Купайго-

---

<sup>1</sup> 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.

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

родской о высшей школе Ленинграда в послереволюционный период<sup>3</sup>, монографии по истории российского образования В. Пономаревой и Л. Хорошиловой<sup>4</sup>, статьи украинских исследователей Молчанова В.<sup>5</sup>, Наумова С.<sup>6</sup>, Посоховых Сергея Ивановича<sup>7</sup> и Людмилы Юрьевны<sup>8</sup>. Определенный вклад в исследование различных аспектов истории образования внесли преподаватели ХГУ «НУА» Корниенко В. Н. (история благотворительности и меценатства в образовании)<sup>9</sup>, Удовицкая Т. А. (зарождение частного образования в дореволюционный период)<sup>10</sup>, Козодав-

---

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

<sup>4</sup> 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 гуманист. исслед., 1998. – 358 с.

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

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

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

<sup>8</sup> Посохова Л. Ю. «Духовна академія» (Нарис історії Харківського колегіуму) // Новий колегіум. – 1999 – № 1. – С. 55–59; Харківський колегіум (XVIII – перша половина XIX ст.) – Х.: Бізнес-інформ, 1999. – С. 15–37, 71–103.

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

<sup>10</sup> 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 / Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Х., 2002. – 18 с.

лев О. А.<sup>10а</sup> (контроль за политической благонадежностью университетских сообществ в Российской империи).

Отдельная строка в историографии проблемы — исследования Д. И. Багаля, связанные с историей Харьковского императорского университета. Издание его фундаментального труда в 1904 г.<sup>11</sup>, дополненное опубликованными ХГУ «НУА» неизданными материалами (2005 г.)<sup>12</sup> 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. 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 ведом-

---

<sup>10а</sup> Козодавлев О. А. Контроль за политической благонадежностью высших учебных заведений Харьковского учебного округа в годы революционного кризиса 1905—1907 гг. // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». — X., 2007. — Т. 13, кн. 1: Актуальні проблеми освіти. — С. 105—111.

<sup>11</sup> Багаля Д. И. Опыт истории Харьковского университета (по неизданным материалам) : в 2 т. — X., 1893—1904.

<sup>12</sup> Багалій Д. І. Вибрані праці : у 6 т. / Нац. акад. наук. України, Ін-т укр. археології та джерелознавства ім. М. С. Грушевського (Харк. філ.) [та ін.]. - X. : 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.

ственных 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<sup>13</sup>. 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.

---

<sup>13</sup> Kassow S. D. *Students Professors and the state in Jsarist Russia*. Berbeley; Los Angeles. — L., 1989. — 511 p.

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.

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.

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 осложнившийся 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 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 делу 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 коллегийум, 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 южнорусских 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»<sup>14</sup>. 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<sup>15</sup>. Нанимать иностранных специалистов тоже, как оказалось, дело не дешевое и хлопотное<sup>16</sup>.

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

---

<sup>14</sup> Кузнецов Б. За наукой в чуждадьние края (Первые русские студенты за границей) // Родина. – 2000. – № 10. – С. 35.

<sup>15</sup> Там же. – С. 37.

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

школы в Москве и Санкт-Петербурге. Преподавали в них выписанные из-за границы иностранные специалисты. Попытки привлечь к преподаванию соотечественников не удалось.

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 принимали, там обучали будущих солдат. Многие историки видели в цифирных школах первые шаги в организации народного образования в России<sup>17</sup>. 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.

---

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

Попытка приступить к 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 уни-

верситета 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<sup>18</sup>. 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

---

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

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<sup>19</sup>. Тем не менее к концу екатерининского периода

---

<sup>19</sup> Образование в императорской России [Электронный ресурс] // Отечеств. записки. — 2002. — № 2. — Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=2&article=142>.

функционировало около 300 народных училищ (из них 43 — четырехклассных). Число учащихся превысило 17 тысяч<sup>20</sup>.

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 административ-

---

<sup>20</sup> Образование в императорской России... — Указ. соч.

ного 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 возобладал 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<sup>21</sup>. Далее началась третья за четверть века образовательная реформа. Новые уставы гимназий и училищ, принятые в 1828 году, содержали новую

---

<sup>21</sup> Богуславский М. В. Реформы российского образования XIX—XX вв. как глобальный проект // *Вопр. образования.* — 2006. — № 3. — С. 9.

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<sup>22</sup>.

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. 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, интелли-

---

<sup>22</sup> Образование в императорской России [Электронный ресурс] // Отечеств. записки. — 2002. — № 2. — Режим доступа: <http://www.strana-oz.ru/?numid=2&article=142>.

генция 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<sup>23</sup>.

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.

---

<sup>23</sup> Лапина М. Карцер как воспитательная мера в университетах России XIX — начала XX в. // Новый коллегіум. — 2003. — № 1. — С. 50–55; Стрельцов А. Награждать и наказывать // Лицейское и гимназ. образование. — 2004. — № 8. — С. 33–40.

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%<sup>24</sup>. 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%<sup>25</sup>.

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<sup>26</sup>.

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 западноевропейских 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.

---

<sup>24</sup> Журнал министерства народного просвещения. Ч. 119. Отд. II. – СПб., 1863.

<sup>25</sup> Высшее образование в России: очерк истории до 1917 года / под ред. В. Г. Кинелева. – М., 1995. – С. 263.

<sup>26</sup> Молчанов В. Б. Добробут студентів України в другій половині XIX – на початку XX ст. // Укр. іст. журн. – 2005. – № 5. – С. 43.

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<sup>27</sup>. 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), выходивший единственным окном на задний двор, где студенты обычно гуляли, читали или готовились к экзаменам<sup>28</sup>.

---

<sup>27</sup> Гришунин П. В. В университет со шпагой // Родина. — 2005. — № 1. — С. 84.

<sup>28</sup> Гришунин П. Там же. — 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<sup>29</sup>. 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»<sup>30</sup>. 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<sup>31</sup>.

Студенческие спальни в большинстве университетов в дневное время запирали. Закончив все утренние процедуры, студенты

---

<sup>29</sup> Гришунин П. Указ. соч. — С. 85.

<sup>30</sup> Ляликов Ф. И. Студенческие воспоминания // Рус. архив. — 1875. — Кн. 3, № 11. — С. 386—387.

<sup>31</sup> Российский государственный исторический архив. — Ф. У. 33 Оп. 29. Д. 72. 1.2.; Д. 79. Л. 1-2.

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»<sup>32</sup>.

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.

---

<sup>32</sup> Назимов М. В провинции и в Москве с 1812 по 1828 гг. // Рус. вестн. — 1876. — Т. 124, № 7. — С. 133.

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 статьей 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. Много 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<sup>33</sup>. 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)<sup>34</sup>.

Казенный кошт при всех издержках имел свои плюсы — отапливаемое, сухое, чистое жилье, сносная пища, обмундирование,

---

<sup>33</sup> Ляликов Ф. Указ. соч. — С. 389.

<sup>34</sup> Струмилин С. Г. Статистика и экономика. — М., 1979. — С. 179.

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 свыкся с Москвой» – вспоминал А. Н. Афанасьев<sup>35</sup>. 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 умудрились 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 содер-

---

<sup>35</sup> Афанасьев А. Н. Из воспоминаний // Рус. старина. – 1886. – Т. 51, № 8. – С. 358.

жали его, «так как одна ходьба в университет с Преснянских прудов брала взад и вперед часа четыре»<sup>36</sup>.

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 – «сапфирного цвета» суконные, Казанский – того же цвета, что и мундир) и пуговицами («белые гладкие» соответствовали серебряному шитью на мундире, «позолоченные гладкие» – золотому)<sup>37</sup>.

Но 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<sup>38</sup>. Экипировка одного казеннокоштного студента обходилась казне в 101 рубль 25 копеек<sup>39</sup>. 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,

---

<sup>36</sup> Пирогов Н. И. Сочинения. – М., 1887. – Т. 1. – С. 303.

<sup>37</sup> Посохов С. И. Форменная одежда студентов императорских российских университетов // Университеты. – 2000. – № 2. – С. 37.

<sup>38</sup> Там же. – С. 38.

<sup>39</sup> РГИА. – Ф. 733. Оп. 29. Д. 207. Л. 13.

сразу не удавалось. Мундиры, сшитые 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»<sup>40</sup>. 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 своекоштных студентов считалась стипендия, предоставляемая университетом или благотворителем. Учитывая постепенное увеличение числа

---

<sup>40</sup> Олесич Н. Господин Студент Императорского Санкт-Петербургского университета. — СПб., 1999. — С. 20.

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<sup>41</sup>.

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<sup>42</sup>. 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

---

<sup>41</sup> Степанович Е. П. Высшая специальная школа в Украине (конец XIX – начала XX в.). – К., 1991. – С. 60.

<sup>42</sup> Там же. – С. 61.

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<sup>43</sup>.

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<sup>44</sup>.

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<sup>45</sup>.

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

---

<sup>43</sup> Александров Д. Студенческие квартиры в Киеве. — К., 1910. — С. 53—54.

<sup>44</sup> Молчанов В. В. Указ. соч. — С. 45.

<sup>45</sup> Струмилин С. Г. Указ. соч. — С. 179.

меценаты, благотворители, профессорско-преподавательский состав. Определенную роль играли и частные студенческие библиотеки<sup>46</sup>. 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<sup>47</sup>. Распространенным явлением становится стажировка за границу только при Петре I. Подробно такие практики описаны в «Записках» И. И. Неплюева<sup>48</sup>. 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

---

<sup>46</sup> Киевлянин. – 1914. – № 199. – С. 4; 1903. – № 10. – С. 5.

<sup>47</sup> Любжин А. Краткий очерк истории российского просвещения в XVIII столетии // Лицейское и гимназ. образование. – 2007. – № 3. – С. 51.

<sup>48</sup> Любжин А. Там же. – С. 51.

становится не переменным 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<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> Иванов А. Российское студенческое зарубежье: численность, мотивы миграции, профессиональные ориентиры // Вестн. высш. шк. – 2003. – № 7. – 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<sup>50</sup>.

Репрезентативность этих данных проф. А. Е. Иванов подвергает сомнению, считая цифру несколько заниженной<sup>51</sup>.

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 учеб-

---

<sup>50</sup> Иванов А. Указ. соч. — С. 51.

<sup>51</sup> Там же.

ных 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, уравнившую женщин с мужчинами в праве на получение высшего образования<sup>52</sup>. 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

---

<sup>52</sup> Иванов А. Е. Студенчество России конца XIX – начала XX века: социально-историческая судьба. – М., 1999. – С. 369, 370, 375.

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 обучавшихся в нем иностранцев<sup>53</sup>. 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<sup>54</sup>. Отдавая должное всем факультетам европейских университетов, россияне предпочитали, тем не менее, медицинский и физико-математический, окончание которых гарантировало стабильный профессионально-правовой статус на родине.

---

<sup>53</sup> Иванов А. Российское студенческое зарубежье. — С. 53.

<sup>54</sup> Там же.

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 научныеopusы в журнале «Ежемесячные сочинения, к пользе и увеселению служащих»<sup>55</sup>. 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.

---

<sup>55</sup> Тебиев Б. Гражданином быть обязан... / Б. Тебиев, С. Кулина // Высш. образование в России. — 2005. — № 10. — С. 137.

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». Членом «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<sup>56</sup>.

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<sup>57</sup>. 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<sup>58</sup>.

Опубликование в 1824 году общих правил для студентов российских университетов, как, впрочем, общее усиление реакции

---

<sup>56</sup> Познанский В. В. Очерк формирования русской национальной культуры. — М., 1975. — С. 56.

<sup>57</sup> Мельгунов С. Из истории студенческих обществ в русских университетах. — М., 1904. — С. 18.

<sup>58</sup> Там же.

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—1854 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 приватного 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 различных 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 совре-

менных 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.

### 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», невостребованность 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 способствовало углублению кризисного состояния 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-е гг.**

В этот период в стране существенно изменилось одно из влиятельных обстоятельств формирования и реализации ориентаций молодежи — *демографическая ситуация*. Именно этот фактор во все времена выступает определяющим условием трудоустройства и выбора профессии, влияет на шансы получения разными группами молодежи того или иного уровня образования, на обретение определенного статуса в обществе.

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.

Особенностью НТР в Советском Союзе было то, что она происходила преимущественно в отраслях военно-промышленного комплекса. В промышленности начали применяться радиотехника, электроника, ЭВМ, искусственные материалы с заданными свойствами. Ученые проводили исследования по ряду ключевых, определяющих направлений научно-технического прогресса, расширилась поисковая деятельность в области физики твердого тела, материаловедения, биофизики, астрофизики. Украина была одним из центров развития кибернетики, продолжала оставаться признанным центром развития науки в области электросварки. *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 прошлого 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 века.

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 [30].

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* выразалась 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 годы 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 годах в V Всесоюзном конкурсе участвовало более 1,5 млн студентов (в первом конкурсе 1966/67 учебного года – 86 тыс.). С 1973 г. проходила Всесоюз-

ная 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 [30].

Студенты участвовали и 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 награждены орденами и медалями СССР. Свыше тысячи студентов были депутатами Верховных Советов союзных республик и местных Советов депутатов трудящихся [30].

Упорная учеба, активная общественно-полезная деятельность, участие в производительном труде выступали в те годы решающими факторами формирования идейных и нравственных качеств, чувства ответственности. Каждый факт антиобщественного

поведения получал принципиальную оценку однокурсников и суровое осуждение комсомольского коллектива. Особое внимание в условиях противостояния социалистической и капиталистической политических систем уделялось формированию у студентов марксистско-ленинского мировоззрения, которое в 60–80-е годы XX века было центральным звеном системы коммунистического воспитания студентов. Преподаватели кафедр общественных наук приобщали студентов к освоению теоретического наследия марксизма-ленинизма, исторического опыта КПСС, международного коммунистического и рабочего движения. Проводились политинформации, диспуты, коллективные походы в кино, театры, на выставки, в музеи. Выезжая на сельхозпрактику и на сезонные работы, студенты читали лекции и проводили беседы, организовывали культурно-массовые мероприятия.

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 само-

образованию, творческой активности, дисциплинированности, ответственности, умение 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 [29, 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» [29, 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 годы проблема помещений, оснащения их необходимым оборудованием остро стояла во всех вузах и техникумах. В тяжелый послевоенный

период на одного студента приходилось 2–3 кв. метра учебно-производственных площадей при средней норме 10 кв. метров [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 1959/60 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 старалось закрыть за счет студентов узкие места в производственном процессе, использовать практикантов как выгодную рабочую силу.

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-х 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 само-

стоятельную 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, переизобилие специалистов по ряду профессий, а с другой — нехватку специалистов по иным профессиям. Молодежь, приступавшая к трудовой деятельности, нередко деквалифицировалась: 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 [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. Коммунистический идеал не просто усваивался личностью, но в качестве модели должного побуждал ее к социальной активности. «Юношеский романтизм и максимализм, неприятие «взрослого скептицизма», обостренные поиски смысла жизни, характерные для этого возраста умозрительные представления о «должном» делают молодежь благодатной почвой для пропагандистского воздействия, особенно такого, который базируется на привлекательном образе грядущего» [8, с. 105].

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].

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. В период становления и развития независимого государства, эти диспропорции переросли в проблему несоответствия требований общества и уровня подготовки специалистов высшей квалификации.

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 и 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 [29, 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-й — 3,2%, 1994-й — 8,1%, 1996-й — 9,7%, 1997-й — 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. Основные принципы НИРС деклариро-

вались следующим образом: тесная связь НИРС с учебно-воспитательным процессом; дифференцированное привлечение студентов к различным формам творческой деятельности, с учетом уровня их общенаучной, общетехнической и специальной подготовки; непрерывность участия в исследовательской работе, предусматривающей постоянный качественный рост студента как специалиста и исследователя за счет усложнения задач и расширения масштабов научного поиска; реальность и актуальность научных работ, основанная на связи с научно-исследовательскими организациями и предприятиями; опора на студенческую инициативу и активность. Однако не всегда эти ориентации реализовывались на практике. Далеко не все студенты вузов обладали творческими способностями. Кроме того, не все выпускники ориентировались на работу по полученной в вузе специальности.

Конечно, научно-исследовательская работа студентов способствовала углублению творческих и профессиональных качеств студентов, она создавала возможности для подготовки резерва ученых-исследователей, ученых-педагогов, высококвалифицированных специалистов. 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 годов 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 студентов ценности профессии. При этом снижение значимости этого фактора в структуре требований будущих специалистов к профессии произошло прежде всего за счет студентов престижных специальностей [29, 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. У студентов не всегда удавалось сформировать ценностные ориентации, мотивы, волевые черты, исследовательские умения. В силу возраста им не хватало корректности, терпеливости, объективности и т. п. Формирование ценностных представлений о НИРС, несущих личностный смысл и находившихся в тесной связи с поведением студента, представляет собой сложный, длительный процесс саморазвития, необходимо предполагающий дифференцированный индивидуальный подход к образовательному процессу, который недостаточно реализовывался в тот период в высшей школе.

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, производственных 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. Отсутствие механизма (он начал формироваться только в ходе перестройки научной

деятельности в стране) обсуждения, оценки, внедрения рекомендаций в области экономики, политики, права и социальной жизни отрицательно проявлялось в студенческом научном творчестве.

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  
строительных 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)*. В июне 1956 года первый студенческий строительный отряд был сформирован из студентов Харьковского университета. Движение студенческих строительных отрядов — это даже не идея какого-то конкретного вуза или отдельной комсомольской организации, это опыт организации внеучебного труда студентов многих учебных заведений страны.

Студенческие строительные отряды качественно отличались от формы объединения юношей и девушек для уборочных работ. Это, прежде всего, касалось вопросов организационного строения, взаимоотношений с хозяйственными организациями, подготовки и организации производственной деятельности, идейно-воспитательной и общественно-политической работы. Будущие специалисты объединялись в единый коллектив сознательно и строго на добровольных началах.

Изучив опыт организации студенческих отрядов, ЦК ВЛКСМ в июне 1962 года принял первое в истории Союза молодежи постановление «Об участии комсомольских организаций вузов городов Москвы, Ленинграда, Киева в строительстве на Целинных землях». 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].

Все они получили хорошую школу жизни, трудового и нравственного воспитания. Но сама инициатива была не столько экономической, сколько социальной в широком смысле этого слова. Это была *форма социализации молодежи*, по сути инновационная, основанная на признании первичности общественных интересов над личными (частными) не в силу жестких условий выживания для страны и индивида в том числе, но уже в условиях свободного выбора молодого поколения. Суть этой инновации и состояла в самостоятельной реализации осмысленной гражданской позиции тогдашнего поколения молодежи и ее части в лице группы студентов.

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].

В строительных отрядах студенты на практике учились быть организаторами и руководителями. *Принцип организационной самостоятельности*, положенный в основу жизни этих коллективов, выдвигал на руководящую работу людей из среды участников трудового семестра. Перед ними стояли конкретные задачи и обязанности по организации жизни отряда, и решались они весьма ответственно. В таких условиях скорее и глубже постигалась сложная наука управления и воспитания.

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.

Добровольность формирования и самоуправление, сочетание хозяйственной деятельности с идейно-политической работой среди местного населения, строгая сознательная дисциплина и ответственность без скидок на молодость — таковы были основы

отрядной жизни. У бойцов стройотрядов воспитывалось чувство долга, уважение к своему и чужому труду, самостоятельность.

Условия работы стройотрядовцев были достаточно сложные, рабочий день продолжался 10–12 часов, коэффициент трудового участия стимулировал к напряженной и эффективной работе. Такие работы можно отнести к разряду «условно добровольных». Работа на них стимулировалась не только идеологически, но и гарантированными перспективами ускоренного карьерного роста. Туда также попадали по распределению после вузов, что являлось уже обязательным условием продолжения профессиональной деятельности.

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 самодеятельных и самоуправляемых объединений молодежи стал уходить дух романтики и чувство сопричастности к выполнению большой и ответственной народнохозяйственной задачи. Приписки и обшеты, 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 самодеятельными 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 – уменьшили 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 потенциалов человека, формирования опыта его мобильности при включении в разнообразные виды трудовой деятельности, 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 вышел 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. Возросло неравенство в получении высшего образования в зависимости от места жительства. Сократилась доля студентов – жителей села. Их шансы поступить в институт оценивались в 10–12 раз ниже: сказывался реальный разрыв в качестве довузовской подготовки и формирующийся на этой основе своеобразный «комплекс провинциальности». Более доступными для абитуриентов – жителей других городов и районов областей стали технические и гуманитарные специальности, наименее доступны – социально-экономические. Особенно эта проблема ощущалась абитуриентами-девушками [7, с. 57].

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 добрачным, 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* (не востребованность 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. В то же время стала сказываться и тенденция к обособлению элитных групп молодежи из высокообеспеченных семей, демонстрирующих свой достаток, богатство и бравирующих ими. Большинство же молодежи склонно приуменьшать свои материальные проблемы, пытается приукрасить свое материальное положение [7, с. 58].

Среди родителей студентов представлены негосударственный сектор, владельцы фирм; нет неработающих пенсионеров; в то же время студенчество «расколото» на отдельные группы, между которыми зачастую нет взаимопонимания. Это подрывает условия для формирования общегрупповых установок, замедляет формирование чувства «Мы» [32, с. 51].

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 [32, 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 обеспокоенность распространенностью наркомании, культуры 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 [7, 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 [7; 24; 26]. Во многом разрушились многие идеологемы, политизированные иллюзии и стереотипы, но сфера нравственности, ориентация на порядочность и искренность оказалась более устойчивой [7, 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 [29, с. 435–436].

Однако уже в конце 90-х интерес студентов к научно-исследовательской работе стал возрождаться. Самые высокие оценки студенты дают таким составляющим своей научной деятельности, как увлеченность, глубокий интерес к научным разработкам, стремление самостоятельно найти решение той или иной научной проблемы. Они достаточно высоко оценивают творческие контакты со своим научным руководителем. 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 [29, с. 438].

К концу XX века наблюдалось явное *противоречие в жизненных установках студентов*. Близость двух позиций (жизненный комфорт, успех возможны, прежде всего, благодаря собственным усилиям, предприимчивости; но одновременно подчеркивалась важность знакомств с нужными людьми, помощи влиятельных лиц) являлась отражением в сознании студенчества противоречивой ситуации в экономике. В ней дух предприимчивости уживается с бюрократическим «рынком связей», от которого в значительной степени зависит достижение материальных, статусных, профессиональных благ и ценностей.

Была зафиксирована преобладание «старых» ценностей и параллельная новая, устойчивая и активно реализующаяся тенденция. Предприимчивость, инновационность, образованность нередко уступали 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» [7, 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; 23].

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 [7, 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 [32, 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. Превалирование 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 [7, 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 распространенных 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) [7, с. 63].

Юношеский оптимизм, энергичность и деловая предприимчивость у молодежи нередко сопровождалась 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) сочеталось 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 особо не отличается особой порядочностью, честностью, добросовестностью [7, 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, разъединенность 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 из 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% [5, 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 определялось 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.

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%

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

десятиклассников; к середине 70-х годов их число сократилось вдвое [31, 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; 27; 29].

Анализ терминальных ценностей показывает, что подавляющее большинство опрошенной молодежи к концу 1990-х годов стали отдавать приоритет ценности «здоровья». Этот результат значительно отличается от результатов, полученных в ходе исследований в начале 80-х годов, что может объясняться напряженностью и жесткостью современной жизни, влиянием глубоких социальных трансформаций [24; 26].

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 содружества («побеждает более сильный»). Подавляющее большинство опрошенных отбрасывают такие ценности-средства, как «нетерпимость к недостаткам в себе и других», «высокие запросы (домогательство)», «рационализм», «чуткость» [24].

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 [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; 12; 23].

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%) [25, с. 100]. То есть, если свободное владение иностранными языками принималось многими, то значение качеств, порожденных рынком (умение самостоятельно находить прино-

сящие 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 уважали 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 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 повышаться значимость такой характеристики, как интеллигентность (к концу столетия составила около 30%, а в начале 90-х не повышалась 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. Все политические события большинство из них оценивали иронично или пренебрежительно.

Гражданство более половины опрошенных студентов конца века рассматривали как «принадлежность к государству», «конституционные права и свободы». 20% придерживались «патриотической позиции», связывали гражданство с патриотизмом и национальным достоинством.

Почти каждый седьмой респондент заявил об отсутствии у себя какого-либо социального идеала. Это свидетельствует о тенденции деполитизации сознания большинства молодежи. В то же время около 20% готовы пожертвовать своими личными интересами для осуществления социального идеала. В целом, число «безыдейных» значительно превосходит количество «эгоистов», не готовых жертвовать на благо общества. Напрашивается вывод об определенном противоречии между пессимизмом в оценке будущего и социальной пассивностью. Все-таки желание изменить перспективу остается у молодежи самодовлеющим [8, с. 115–116].

Понижилась готовность к «жертвенности», что объясняется установкой на либеральный тип общества, для которого характерно доминирование личных ценностей над общественными. Так или иначе, самопожертвование как ценность традиционного общества для молодежи уже не типична. Для достижения своего социального идеала студенты готовы жертвовать свободным временем, развлечениями, карьерным ростом. В разряд самых значимых, терминальных попали ценности, связанные с внутренним миром человека: дружеские связи и счастливая семейная жизнь. Ценности же материального характера при всех трудностях нашего времени, занимают в сознании учащейся молодежи промежуточное, среднее положение [8, с. 116].

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.

Политика не являлась приоритетной сферой интересов и потребностей студентов. Важнейшей детерминантой отношения молодежи к политике стало ухудшение ее материального положения. Политическая заинтересованность молодежи приобрела «избирательный» характер и проявлялась от случая к случаю. Выполнение общественных поручений, членство в политической организации перестало быть индикатором социальной активности, поэтому многие формы участия студентов в политической деятельности свелись к минимуму.

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.

Основной формой интереса молодежи к политике стала информационная. Большинство студентов отдают предпочтение демократическим реформам, хотя снизился престиж в глазах студентов демократических партий и движений. Деидеологизация, крушение веры в различные «измы» обусловили широкую поддержку студентами неполитических движений и объединений, выдвигающих в качестве основной задачи социальную защиту определенных групп населения.

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 образцов 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 [6, 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 [6, 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%) вообще 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 [28, с. 96–97].

Если для студентов-старшекурсников 70–80-х годов 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 послевузовском 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 [29, с. 378].

В 1970–1980-е годы XX века наиболее значимыми факторами невротизации студентов были: психоэмоциональные перегрузки во время экзаменов, резкая смена стиля академической деятельности и бытовых условий, социальной среды в целом после поступления в вуз; материальная зависимость от родственников; объективные затруднения, связанные с созданием собственной семьи; конфликты с преподавателями, студентами, соседями по общежитию; академические задолженности, угроза отчисления. В 1990-х годах сходным осталось восприятие ситуаций, связанных с материальной несостоятельностью, межличностными конфликтами, психоэмоциональными перегрузками [4, с. 20–22]. Но уже к концу 1990-х годов студенты отмечали, что их не тревожат ситуации, связанные с переменой условий жизне-

деятельности и созданием собственной семьи. Поскольку межполовые отношения в современном обществе стали более свободными, то молодые люди стали меньше демонстрировать желание создать семью. Появилось больше стремления жить отдельно от родителей. 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 чуть более 5% выразили принципиально противоположное мнение [7]. 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 [7]. Это является свидетельством того, что в студенческой среде еще жива модель патерналистского государства, хотя уже и наметилась тенденция отхода от нее.

Значительная часть жизни студентов проходит в академических группах. Более трети респондентов выделили значимость для себя общения с сокурсниками. Последний опрос показал, что активно пропагандируемый сегодня индивидуализм как проявление индивидуальности, творческого потенциала в студенческом сознании нередко воспринимается как принцип абсолютной независимости от студенческого коллектива. Резко сократилась значимость общественных дел — она уменьшилась в три-пять раз в различных вузах. По сравнению с 1980 годом значительно снизилась требовательность к оценке негативного поведения коллег по группе. Студенты технических специальностей менее

чувствительны к бедам сокурсников – почти в два раза по сравнению со студентами-гуманитариями (9 и 16,5 %) [22; 23; 27].

Почти каждый пятый студент (19%) в той или иной степени был неудовлетворен уровнем взаимоотношений в своей учебной группе. Один из семи (14,5%) был безразличен к тому, что в ней происходило. Полученные данные свидетельствуют о напряженности в межличностных отношениях, о латентности происходящих конфликтов. Среди причин возникающих конфликтов в студенческой среде чаще всего назывались те, которые зависят от личностных качеств самих студентов – равнодушие, бестактность, неумение регулировать возникающие противоречия. По мнению 12% опрошенных студентов, причиной конфликтов было несовершенство организации учебного процесса, десятая часть были «обижены» преподавателями, пятая часть студентов (21%) источники напряженности в их учебных группах видели в конкуренции, зависти [22; 27].

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, неприязнительность, 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 [29, 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 «омассовлению», 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 разделялось 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.

В результате глубоких социальных трансформаций к концу XX века изменилась политическая активность и гражданская идентификация студентов. Наиболее очевидным изменением стал переход от единого целостного мировоззренческого идеала к плюрализму идеологических ценностей. Под влиянием глобализации четко отразился переход от ценностных ориентаций коллективистского содержания к индивидуалистским. Модель будущего у молодежи конца 1990-х оказалась ограниченной, в основном, рамками приватной жизни.

При сопоставлении отрицательных и положительных черт студенчества конца XX века получается парадокс: ему одновременно присущи интеллектуальность и бездуховность, альтруизм и эгоизм, целеустремленность и разгильдяйство, гуманизм и агрессивность, предприимчивость и апатичность, стремление к знаниям и жажда богатства. Такая противоречивость подводит к нелепости идеи построить один единственный социальный портрет.

Нынешняя студенческая молодежь стратифицирована на группы, отличающиеся интеллектуальными и этическими параметрами, поэтому необходимо учитывать дифференциацию постсоветского поколения. Студенчество Украины на рубеже XX–XXI веков активно пополняется из категорий населения, сумевших более-менее адаптироваться к условиям системных трансформаций, сохраняющих оптимизм и уверенность в завтрашнем дне. В целом, его можно характеризовать как воспроизводственную базу для «восходящих слоев», как перспективную силу модернизации украинского общества, наращивания его социально-экономического и духовного потенциала.

### **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 В. И. Глобальные проблемы образования и особенности их проявления в Украине / В. И. Астахова, Г. П. Климова. — Х. : ХГУ «НУА», 1995.
4. Битюцкая Е. Трудные ситуации в жизни студентов / Е. Битюцкая // Вестн. высш. шк. — 2006. — № 10. — С. 20–22.
5. Бойко Л. И. Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л. И. Бойко // Социол. исслед. — 2002. — № 7. — С. 78–83.
6. Вишневский Ю. Р. Социальный облик студенчества 90-х годов / Ю. Р. Вишневский, Л. Я. Рубина // Социол. исслед. — 1997. — № 10. — С. 56–69.
7. Вишневский Ю. Р. Студент 90-х — социокультурная динамика / Ю. Р. Вишневский, В. Т. Шапко // Социол. исслед. — 2000. — С. 56–63.
8. Волкогонова О. Идеалы современной вузовской молодежи / О. Волкогонова, Е. Панина // Высш. образование в России. — 2002. — № 6. — С. 105–118.
9. Галямова А. Г. Из истории студенчества в период «оттепели» / А. Г. Галямова // 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 лекцій по соціології освіти / 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. Советское студенчество: Социологические очерки / В. Т. Лисовский. – М.: Высш. шк., 1990. – 304 с.
23. Лисовский В. Т. Личность студента / В. Т. Лисовский, Д. В. Дмитриев. – М., 1990. – 327 с.
24. Мачуліна І. І. Вища освіта як чинник формування культури особистості / І. І. Мачуліна // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Х. : Вид. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2005. – С. 610–614.
25. Меренков А. В. Рыночные ориентиры студенчества / А. В. Меренков. – Социол. исслед. – № 12. – С. 97–100.
26. Подольская Е. А. Ценностные ориентации и проблема активности личности / Е. А. Подольская. – Харьков : Основа, 1991. – 167 с.
27. Рубина Л. Я. Советское студенчество / Л. Я. Рубина. – М. : Мысль, 1981. – 207 с.
28. Соколов А. В. Интеллектуально-нравственная дифференциация современного студенчества / А. В. Соколов // Социол. исслед. – 1995. – № 9. – С. 91–97.
29. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Х. : Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
30. Студент-Вікіпедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Студенти>
31. Тенденции и противоречия современного этапа социального развития молодежи / Ин-т социологии. – М., 1990.
32. 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

В XXI в. предметом пристального внимания в отечественной и зарубежной психологии стал вопрос развития личности в процессе профессионального обучения и воспитания.

Личностно-профессиональное развитие студентов в вузе напрямую зависит от тех смыслов и ценностей, которые они находят в профессиональной деятельности. В процессе профессионального обучения выделяется задача активизации стремления к самопознанию. Осознание своих качеств, способностей, возможностей развития способствует содержательному насыщению учебной деятельности и обогащению смысловых связей. Через самопознание студент начинает ориентироваться в ценностно-смысловом содержании своего сознания. Наличие и осознание значимой цели, идеи, смысла, то есть содержательного компонента профессиональной направленности – важное условие профессионального и личностного развития студента [23].

В последнее время в отечественной психологии находит распространение концепция «неограниченного развития» (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, И. С. Кон, К. К. Платонов, А. В. Толстых и др.), согласно которой развитие представляет собой эволюционно-инволюционное поступательное движение, не прекращающееся до момента окончания самой жизни. Это позволяет предположить, что если психическое развитие продолжается в течение всей жизни и его показателями являются психические новообразования и особенности, специфичные для каждого возрастного периода, то студенческому возрасту как социально-психологической возрастной категории, характеризующейся интенсивным развитием всей структуры личности, в том числе интеллектуальной системы, также присущи определенные

психические новообразования и психические особенности. Исследования показали, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переструктурирование психических функций внутри интеллекта, меняется вся структура личности в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности (Б. Г. Ананьев, Л. С. Грановская, М. Д. Дворяшина, А. К. Дусавицкий, В. Т. Лисовский, И. А. Зимняя, И. С. Кон и др.).

Изучение закономерностей развития личности в студенческом возрасте как периоде интенсивного интеллектуального развития, формирования учебно-профессиональной деятельности, усвоения роли студента, вхождения в новую, «взрослую» жизнь позволяет говорить о психических особенностях студенческого возраста.

**Студенчество –  
отдельная возрастная  
категория**

Студенческий возраст представляет собой особый период жизни человека. Заслуга самой постановки проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории принадлежит ленинградской психологической школе. Именно под руководством Б. Г. Ананьева при исследовании психофизиологических функций взрослых людей студенчество было выделено в качестве отдельной возрастной и социально-психологической категории. В исследованиях Л. А. Барановой [4], М. Д. Дворяшиной [4], Е. И. Степановой [31], Л. Н. Фоменко [7], а также в работах Ю. Н. Кулюткина [21], В. А. Якунина [37] и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретические обобщения по этой проблеме.

Так, например, Е. И. Степанова исследовала особенности мышления студентов. Принято выделять три вида мышления: предметное, наглядно-действенное, наглядно-образное, вербально-логическое или понятийное. По данным Е. И. Степановой от 18 до 21 года наблюдается отставание практического мышления от развития образного и вербально-логического. В возрасте от 18 до 25 лет обнаруживается высокий уровень вербально-логического мышления. В обстановке овладения знаниями логические преобразования происходят без достаточной опоры на образные

и действенные компоненты мышления, без устойчивой опоры на память [31].

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней психики. Они определяют направленность ума человека, то есть формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, памяти, мышления, внимания, уровня владения определенным кругом логических операций [2; 3].

В работах современных ученых было показано, что для достижения высокого уровня научно-практической подготовки студентов необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний и изменить подходы к организации учебной деятельности с тем, чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности, стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учесть интересы студентов в самоопределении и самореализации.

Организация и совершенствование системы непрерывного образования учащейся молодежи невозможно без целостного понимания психической и познавательной деятельности и глубокого изучения психофизиологических детерминант развития психики на всех ступенях обучения. Важнейшим принципом при этом является принцип комплексного подхода к изучению способностей студентов. Исследованиями в области организации системы непрерывного образования, закономерностей психического развития, индивидуальных особенностей студентов и планомерного управления процессом их интеллектуального развития в разные годы занимались Б. Г. Ананьев [2; 3], В. В. Давыдов [9], А. А. Бодалев [6], Б. Б. Коссов [19], В. П. Озеров [24].

Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами

развития взрослого человека, представляя собой «переходную фазу от созревания к зрелости» и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18–25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости – зрелости основано на социально-психологическом подходе.

**Социально-  
психологические  
особенности  
студенческого возраста**

Период юности рассматривался издавна как период подготовки человека к взрослой жизни, хотя в разные исторические эпохи ему присваивался разный социальный статус.

Проблема юности всегда волновала философов и ученых, хотя возрастные границы этого периода были нечетки, а представления о психологических, внутренних критериях юношеского возраста были наивны и не всегда последовательны. По мнению П. П. Блонского, в плане научного изучения юность стала относительно поздним достижением человечества [5].

Юность однозначно оценивалась как этап завершения физического, полового созревания и достижения социальной зрелости и связывалась с взрослением.

Л. С. Выготский, не рассматривавший специально психологию юношеского возраста, впервые не включил его в детские возрасты, четко разграничив детство от зрелости. «Возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития. Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития» [8, с. 901]. Следовательно, в отличие от всех ранних концепций, где юность традиционно оставалась в пределах детских возрастов, она впервые была названа Л. С. Выготским «началом зрелой жизни». В дальнейшем эта традиция была продолжена отечественными учеными.

К. А. Абульханова-Славская, указывая на социальную обусловленность зрелых возрастов, считает, что периодизация жизненного пути личности, начиная с юности, перестает совпадать с возрастной и становится личностной [1].

И. С. Кон отмечал, что возрастные категории во многих, если

не во всех языках первоначально обозначали не столько хронологический, сколько социальный статус, общественное положение [18]. Связь возрастных категорий с социальным статусом сохраняется и сейчас, когда предполагаемый уровень развития индивида данного хронологического возраста определяет его общественное положение, характер деятельности, социальные роли. С одной стороны, возраст испытывает на себе влияние социальной системы, с другой – сам индивид в процессе социализации усваивает, принимает новые и оставляет старые социальные роли.

Рассматривая студенчество как «особую социальную категорию, специфическую общность людей, организованно объединенных институтом высшего образования», И. А. Зимняя выделяет основные характеристики студенческого возраста, отличающие его от других групп населения высоким образовательным уровнем, высокой познавательной мотивацией, наивысшей социальной активностью и достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости [16].

Психологическое содержание юности связано с развитием самосознания, решения задач профессионального самоопределения и вступления во взрослую жизнь.

А. В. Толстых подчеркивает, что в молодости человек максимально работоспособен, выдерживает наибольшие физические и психические нагрузки, наиболее способен к овладению сложными формами интеллектуальной деятельности [32]. Легче всего приобретаются все необходимые в выбранной профессии знания, умения и навыки, развиваются требуемые специальные личностные и функциональные качества (организаторские способности, инициативность, мужество, находчивость, четкость и аккуратность, быстрота реакций и т. д.).

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон:

1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне – психические свойства (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;

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение и т. д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни [32].

Изучение этих сторон раскрывает свойства и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Для студента, как человека определенного возраста, характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков, по сравнению с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач.

Следовательно, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Изучением студенчества как социальной группы занималась лаборатория социологических исследований СПбГУ под руководством В. Т. Лисовского. Согласно определению этой группы ученых, студенчество объединяет молодых людей, занимающихся одним видом деятельности — учением, направленным на специальное образование, имеющих единые цели и мотивы, примерно одного возраста (18–25 лет), с единым образовательным уровнем, период сосуществования которых ограничен временем (в среднем 5 лет). Его отличительными чертами являются: характер труда, заключающийся в систематическом усвоении и овладении новыми знаниями, новыми действиями и новыми способами учебной

деятельности, а также в самостоятельном «добывании» знаний; его основные социальные роли и принадлежность к большой социальной группе молодежи в качестве ее передовой и наиболее многочисленной части [22].

**Психологические  
новообразования  
студенческого возраста**

Юность – период жизни после отрочества до взрослости (возрастные границы условны – от 15–16 до 21–25 лет). Для этого возраста характерно завершение процесса роста, приводящего, в конечном итоге, к расцвету организма, создающего основания не только для особого положения молодого человека в учении, но и для овладения другими возможностями, ролями и целями. С точки зрения возрастной психологии в студенческом возрасте изменяются черты внутреннего мира и самосознания, эволюционируют и перестраиваются психические процессы и свойства личности, меняется эмоционально-волевой строй жизни.

По мнению И. С. Кона, в юности у молодого человека возникает проблема выбора жизненных ценностей. Юность стремится сформировать внутреннюю позицию по отношению к себе («Кто Я?», «Каким Я должен быть?»), по отношению к другим людям, а также к моральным ценностям. Именно в юности молодой человек сознательно формирует свое отношение к категориям добра и зла. «Честь», «достоинство», «право», «долг» и другие характеризующие личность категории остро волнуют человека в юности. Юность стремится прочувствовать себя в искушениях, в борьбе и одолении, падении и возрождении – во всем том многообразии духовной жизни, которое свойственно состоянию ума и сердца человека. Знаменательно для самого юноши и для всего человечества, если молодой человек выбрал для себя путь духовного роста и преуспевания, а не прельстился пороком и противостоянием общественным добродетелям [18].

Как бы странно ни была направлена юность на поиск своего места в мире, сколь бы ни была она интеллектуально готова к осмыслению всего сущего, многого она не знает – еще нет опыта реальной практической и духовной жизни среди близких людей («Если бы молодость знала...»). Кроме того, именно в юности

по-настоящему пробуждается данное природой стремление к другому полу. Это стремление может, несмотря на понимание, затмевать знания, убеждения и уже сформированные ценностные ориентации молодого человека. Юность — период жизни, когда над другими чувствами может доминировать всепоглощающая страсть к другому человеку.

Начав в отрочестве созидание своей личности, начав сознательно строить способы общения, молодой человек продолжает этот путь совершенствования значимых для себя качеств в юности. Однако у одних — это духовный рост через идентификацию с идеалом, а у других — выбор для подражания антигероя и связанные с этим последствия развития личности.

В этот период жизни человек решает, в какой последовательности он приложит свои способности для реализации себя в труде и в самой жизни.

Юность — чрезвычайно значимый этап в жизни человека. Вступив в юность подростком, молодой человек завершает этот период истинной взрослостью, когда он действительно сам определяет для себя судьбу: путь своего духовного развития и земного существования. Он планирует свое место среди людей, свою деятельность, свой образ жизни. В то же время возрастной период юности может ничего не дать человеку в плане развития способности к рефлексии и духовности. Прожив этот период, выросший человек может остаться в психологическом статусе подростка.

Юность — отрезок жизни, размещенный онтогенетически между отрочеством и взрослостью, ранняя молодость. Именно в юности происходит становление человека как личности, когда молодой человек, пройдя сложный путь онтогенетической идентификации, уподобления другим людям, усвоил от них социально значимые свойства личности, способность к сопереживанию, к активному нравственному отношению к людям, к самому себе и к природе; способность к усвоению конвенциональных ролей, норм, правил поведения в обществе и др.

В юности получает новое развитие механизм идентификации обособления. Также для этого возраста характерны свои новообразования.

Возрастные новообразования — это качественные сдвиги в развитии личности на отдельных возрастных этапах. В них проявляются особенности психических процессов, состояний, свойств личности, характеризующие ее переход на более высокую степень организации и функционирования. Новообразования юношеского возраста охватывают познавательную, эмоциональную, мотивационную, волевую сферы психики. Они проявляются и в структуре личности: в интересах, потребностях, склонностях, в характере.

Центральными психическими процессами юношеского возраста являются развитие сознания и самосознания. Благодаря развитию сознания у старшеклассников формируется целенаправленное регулирование его отношений к окружающей среде и к своей деятельности, ведущей же деятельностью периода ранней юности является учебно-профессиональная деятельность.

К новообразованиям юности И. С. Кон относит развитие самостоятельного логического мышления, образной памяти, индивидуального стиля умственной деятельности, интерес к научному поиску [18].

Важнейшим новообразованием этого периода является развитие самообразования, то есть самопознания, а суть его — установка по отношению к самому себе. Она включает познавательный элемент (открытия своего «Я»), понятийный элемент (представление о своей индивидуальности, качествах и сущности) и оценочно-волевой элемент (самооценка, самоуважение). Развитие рефлексии, то есть самопознания в виде размышлений над собственными переживаниями, ощущениями и мыслями обуславливает критическую переоценку ранее сложившихся ценностей и смысла жизни — возможно, их изменение и дальнейшее развитие.

Смысл жизни — это важнейшее новообразование ранней юности. И. С. Кон отмечает, что именно в этот период проблема смысла жизни становится глобальной и всеобъемлющей с учетом ближней и дальней перспективы [18].

Также важным новообразованием юности является появление жизненных планов, а в этом обнаруживается установка на

сознательное построение собственной жизни как проявление начала поиска ее смысла.

В юности человек стремится к самоопределению как личность и как человек, включенный в общественное производство, в трудовую деятельность. Поиск профессии – важнейшая проблема юности. Знаменательно, что в юности некоторая часть молодежи начинает тяготеть к лидерству как предстоящей деятельности. Эта категория людей стремится научиться оказывать влияние на других и для этого, сознательно рефлексировав, изучает социальные процессы [18].

Юноша, обретая потенциал личности, входящей в пору второго рождения, начинает чувствовать освобождение от непосредственной зависимости тесного круга значимых лиц (родных и близких людей). Эта независимость приносит сильнейшие переживания, захлестывает эмоционально и создает огромное количество проблем. Для того чтобы дойти до понимания относительности любой независимости, для того чтобы ценить родственные связи и авторитет опыта старшего поколения, юноше предстоит духовный путь библейского блудного сына через трудные, непереносимо тяжелые переживания отчуждения от круга значимых людей, через глубинные рефлексивные страдания и поиск истинных ценностей к возвращению в новой ипостаси – теперь уже в качестве взрослого, способного проидентифицировать себя со значимыми близкими и теперь уже окончательно принять их как таковых. Именно взрослый, социально зрелый человек несет в себе постоянство мировоззрения, ценностных ориентаций, органически сочетающих в себе не только «независимость», но и понимание необходимости зависимости – ведь личность несет в себе бытие общественных отношений.

**Проблема личностно-профессионального развития студентов** В ранней юности формируются познавательные и профессиональные интересы, потребность в труде, способность строить жизненные планы, общественная активность, закрепляется самостоятельность личности, выбор жизненного пути. В молодости человек утверждает себя в выбранном деле, обретает профессиональное мастерство,

именно в молодости завершается профессиональная подготовка, а, следовательно, и студенческая пора.

Если же изучить студента как личность, то возраст 18–20 лет — это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией — с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт (работы Б. Г. Ананьева, А. В. Дмитриева, И. С. Кона, В. Т. Лисовского и др.). 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 — 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. Так, В. Т. Лисовский отмечает, что 19–20 лет — это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и многих отрицательных проявлений [22].

Юность — пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятности.

Если рассматривать студенчество, учитывая лишь биологический возраст, то его следует отнести к периоду юности как переходному этапу развития человека между детством и взрослостью. Поэтому в зарубежной психологии этот период связывают с процессом взросления.

Одним из самых признанных исследователей юношеского возраста в зарубежной психологии принято считать Э. Эриксона. Основное понятие, разработанное автором, — это понятие идентичности. Оно обозначает твердо усвоенный и лично принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру. Идентичность — это, прежде всего, показатель зрелой (взрослой) личности, истоки которой скрыты на предшествующих стадиях онтогенеза. Это такая конфигурация, в которую интегрируется конституционная предрасположенность, особенности либидных потребностей, предпочитаемые способности, действенные защитные механизмы, успешные сублимации и осуществляющиеся роли. Э. Эриксон считает задачу формирования идентичности главным барьером, который юноши и девушки должны преодолеть, чтобы совершить успешный переход к взрослости [36].

В книге «Идентичность: юность и кризис», посвященной проблемам юношеского возраста, связанным с социальным становле-

нием личности, автор прослеживает индивидуальные жизненные циклы, последовательность поколений и структуру общества. Согласно Э. Эриксону, человек на протяжении жизни переживает ряд психосоциальных кризисов. Ученый выделяет восемь стадий развития идентичности, на каждой из которых человек делает выбор между двумя альтернативными фазами решения возрастных и ситуативных задач развития. Характер выбора сказывается на всей последующей жизни в смысле ее успешности и неуспешности [36].

Юношеский возраст, согласно классификации Э. Эриксона, находится между пятой и шестой стадиями.

Пятая стадия (11–20 лет) – ключевая для приобретения чувства идентичности. В это время подросток колеблется между положительным полюсом идентификации («Я») и отрицательным полюсом путаницы ролей. Перед подростком стоит задача объединения всего, что он знает о себе самом как сыне/дочери, школьнике, спортсмене, друге и пр. Все это он должен объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать на будущее. При удачном протекании кризиса подросткового возраста у юношей и девушек формируется чувство идентичности, при неблагоприятном – спутанная идентичность, сопряженная с мучительными сомнениями относительно себя, своего места в группе, в обществе, с неясностью жизненной перспективы. Э. Эриксон вводит совершенно оригинальный термин – «психологический мораторий», – которым обозначает кризисный период между юностью и взрослостью, в течение которого в личности происходят многомерные сложные процессы обретения взрослой идентичности и нового отношения к миру. Кризис порождает состояние «диффузии идентичности», которая составляет основу специфической патологии юношеского возраста [36].

Шестая стадия (с 21 до 25 лет) знаменует, по Э. Эриксону, переход к решению уже собственно взрослых задач на базе сформировавшейся психосоциальной идентичности. Молодые люди вступают в дружеские отношения, в брак, появляются дети. Решается глобальный вопрос о принципиальном выборе между этим широким полем установления дружеских и семейных связей с перспективой воспитания нового поколения – и изоляцио-

низмом, свойственным людям со спутанной идентичностью и другими, еще более ранними ошибками в линии развития [36].

На сегодняшний день в зарубежной психологии существуют новые динамичные теории: структурная (С. Аксельрод, З. Гинзберг, В. Гинсбург, Д. Миллер, Д. Сьюпер), мотивационная (В. Врум), теории индивидуальности (Дж. Холланд, Л. Тайлер). В этих теориях укрепляется положение о том, что личность – это сложная, постоянно развивающаяся система. Большое значение в формировании и развитии личности принадлежит процессу ее профессионального развития. Значительное по времени и значимое по важности место в этом процессе занимает период обучения в высшем учебном заведении [20; 27].

Проблема личностно-профессионального развития в период обучения в вузе широко представлена в трудах отечественных психологов Б. Г. Ананьева [2; 3], А. А. Бодалева [6], Э. Ф. Зеер [15], И. А. Зимней [16], Е. А. Климова [17], Е. И. Степановой [31], А. В. Петровского [25], Н. С. Пряжниковой [26], Е. Ю. Пряжниковой [26].

В работах отечественных авторов выделяются следующие основные направления личностно-профессионального развития студентов: развитие профессиональной направленности и необходимых способностей; профессионализация и совершенствование психических процессов и состояний; выработка жизненной позиции и конкретизация жизненных планов; повышение уровня самостоятельности и ответственности; рост уровня притязаний в области будущей профессии; этическое, эстетическое и духовное развитие; повышение удельного веса самовоспитания и формирования качеств, необходимых в будущей деятельности; повышение инициативы и творчества; формирование психологической готовности к профессиональной деятельности.

Э. Ф. Зеер особое внимание обращает на формирование профессиональной направленности – как значимого направления развития субъекта труда. Направленность определяет успешность овладения человеком профессией и выступает «системообразующим» фактором личности профессионала [15].

На сегодняшний день в психологии нет однозначного пони-

мания профессиональной направленности. Профессиональная направленность трактуется как совокупность мотивов, установок личности, планов, ценностных ориентаций в области определенной профессиональной деятельности. Теоретической основой изучения проблемы профессиональной направленности стала концепция направленности личности, как динамических тенденций, С. Л. Рубинштейна. Им было выдвинуто положение о развитии личности в деятельности и поставлена проблема направленности как «...вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами» [30].

Согласно С. Л. Рубинштейну, в направленности выделяют два аспекта: предметное содержание (направленность на определенный предмет) и напряжение, возникающее при этом. Содержательный аспект направленности включает ценностно-смысловые образования и цели. Они обеспечивают внутреннюю целостность личности, определяют главные и относительно устойчивые отношения человека к себе, к другим людям, к профессии и в целом к миру. Ценностно-смысловые образования выступают важнейшими регуляторами жизни и деятельности человека, в том числе и профессиональной. «Значение предметов и явлений и их «смысл» для человека есть то, что детерминирует поведение» [30].

Современные отечественные психологи подходят к проблеме формирования ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности, отражающих представление человека о мире и о себе в этом мире, как к важнейшей задаче профессионального самоопределения. Профессиональное самоопределение — это длительный и многоаспектный процесс, включающий в себя осознанный поиск личностно значимых смыслов профессиональной деятельности и поиск личностью своего жизненного пути. Длительный период жизни человека связан с выбором, овладением и выполнением определенной профессиональной деятельности. Вхождение в новую социальную среду и подготовка к дальнейшей учебной и профессиональной деятельности предполагает формирование и развитие ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности, освоение

и перестройку профессиональных ценностей. Это важная задача периода обучения в вузе как центрального периода становления личности. Б. Г. Ананьев обращает внимание на «интенсивное преобразование» в студенческом возрасте всей системы ценностных ориентаций личности и формирование ценностно-смысловых компонентов профессиональной направленности [2; 3]. Задачи учебной и профессиональной деятельности должны быть не только понятыми, но и внутренне принятыми. Внутренняя позиция становится тем условием, через которое, по С. Л. Рубинштейну, преломляются внешние воздействия [30].

С. Накайн подчеркивает, что личностно-профессиональное развитие студентов в вузе напрямую зависит от тех смыслов и ценностей, которые они находят в профессиональной деятельности. В процессе профессионального обучения выделяется задача активизации стремления к самопознанию. Осознание своих качеств, способностей, возможностей развития способствует содержательному насыщению учебной деятельности и обогащению смысловых связей. Через самопознание студент начинает ориентироваться в ценностно-смысловом содержании своего сознания. Наличие и осознание значимой цели, идеи, смысла, то есть содержательного компонента профессиональной направленности – важное условие профессионального и личностного развития студента [23].

**Психологические  
аспекты организации  
самостоятельной  
работы студентов**

Наиболее существенной характерной чертой современного подхода к решению актуальных проблем повышения качества высшего образования является *формирование у студентов полноценной учебно-познавательной деятельности как бескомпромиссной самоценности*: студент прежде всего должен научиться учиться самостоятельно, как непосредственный участник усваиваемых знаний (только через активную самостоятельную деятельность, а не через восприятие знаний в готовом виде, студент может качественно ими овладеть).

Проблема формирования полноценной учебно-познавательной деятельности студентов наиболее полно раскрыта в работах В. В. Репкина, Г. В. Репкиной, Е. В. Заики [29].

Главной целью в формировании и улучшении учебного процесса выступает развитие и усовершенствование у студентов различных мотивов, стимулирующих учебу, психологических механизмов целевосприятия и целеполагания, благодаря чему студент лично принимает участие и стремится решать учебные задачи (разные по смыслу и параметрам приближения – отдаления), а также различность конкретных приемов понимания и запоминания учебного материала, среди которых самую важную роль играют средства решения учебно-специальных проблем и навыки работы с наполнением научных текстов [29].

По мнению авторов, наиболее действенной формой управления психологической структурой деятельности человека на сегодня считается *психолого-педагогический мониторинг* как целостная система поточной диагностики существующего уровня основных ее структурных компонентов с немедленным принятием конкретных управленческих решений относительно поточного или отдаленного во времени использования коррекционных приемов, направленных на улучшение и дальнейшее усовершенствование [29].

Для этого прежде всего нужно:

- наладить систему поточного комплексного диагностирования уровней развития и качественных особенностей мотивации, целеполагания и основных мыслительных и мнемических операций студентов посредством наблюдения, тестов и специальных контрольных заданий;

- с учетом этого строить аудиторные занятия, базирующиеся на принципах проблемности и диалогичности, а также подбирать для каждого студента индивидуальные проблемно-поисковые задания, какие он может решать самостоятельно;

- с целью существенного усовершенствования мыслительных и мнемических приемов (которые у многих студентов, к сожалению, сформированы на очень низком уровне) проводить групповые интеллектуальные тренинги, направленные на формирование и улучшение умений анализировать, систематизировать, сопоставлять, осмысливать новый учебный материал, а также навыков понимания и запоминания основных видов текстов: объясняющего, описательного, повествовательного и смешанного.

Последующее развитие и широкое применение в работе вузов изложенного выше подхода является сегодня одним из самых эффективных средств выведения современного высшего образования в Украине на качественно новый уровень развития.

Самостоятельная работа студентов – один из наиболее сложных моментов организации учебного процесса в вузе. По сравнению с аудиторными формами работы студентов (лекциями, практическими занятиями, семинарами) самостоятельная работа оказывается наименее поддающейся управлению извне. Вместе с тем самостоятельная работа является едва ли не наиболее эффективной формой учебной деятельности студентов [29].

Самостоятельная работа, как и любая форма учебно-познавательной активности студента, – это, прежде всего, деятельность личности. И деятельность, и личность – категории психологические. Следовательно, правила и законы организации самостоятельной работы – прежде всего психологические.

### **Структура самостоятельной работы студентов.**

Любая деятельность имеет вполне определенную структуру. Основные структурные блоки самостоятельной работы как деятельности представлены на рис. 1.

Как уже было сказано выше, мотив является источником деятельности и выполняет функцию побуждения и смыслообразования. Конкретными мотивами самостоятельной работы студентов могут быть: интерес, желание получить стипендию, страх



Рис. 1

отчисления и т. п. Естественно, разные по содержанию мотивы придают ей различный смысл, таким образом, обуславливая ее качество. Мотив обычно реализуется путем достижения некоторой цели.

*Цель* — это представление о конкретном результате, который должен быть получен. Она выполняет функцию направления деятельности. Охарактеризовать цель — значит ответить на вопросы: что именно должно быть достигнуто в результате, на что именно следует направить энергию. Цель реализуется в процессе осуществления способов деятельности; разным целям соответствуют различные способы.

*Способы* — это конкретные приемы и операции, которыми достигается цель. Охарактеризовать способы — значит описать, как именно шаг за шагом осуществляется деятельность в направлении достижения цели. Последовательность осуществляемых операций составляет непосредственную «ткань» активности человека, в то время как мотив и цель лишь оформляют ее: побуждают, направляют и задают ей конкретные «вехи». Способы обычно соответствуют цели и *в конечном счете* определяют эффективность самостоятельной работы.

Самостоятельная работа, как вид деятельности, может осуществляться только при наличии всех рассмотренных компонентов. По мнению Е. В. Заики, организуя самостоятельную работу студентов, надо не просто учитывать все эти компоненты, а предельно четко задавать каждый из них, обеспечивая богатство его содержания и максимально возможный уровень развития.

Е. В. Заика подчеркивает, что, организуя самостоятельную работу студентов, необходимо задумываться о ее мотивах. Простое *требование* самостоятельной работы (даже сопровождаемое словами о том, насколько это важно и нужно) — это еще не мотив для студента. Угроза применить санкции в случае ее невыполнения — это уже мотив, но не наилучший [13].

Что касается постановки цели, очевидно, что слова преподавателя: «А вот это прочтите и изучите сами» — вовсе не цель для студента. Ведь при этом остается совершенно неясным для него представление о том, что конкретно должно быть достигнуто. Такая «цель» либо не приводит к деятельности вообще, либо приводит к тому, что студент, спасаясь от неопределенности, переопределяет ее, заменяет какой-то другой, своей целью, далеко не всегда следуя по линии наибольшего сопротивления.

На сегодняшний день в вузе, по мнению Е. В. Заики, все компоненты самостоятельной работы студентов недостаточно сформированы. Автор предлагает такой подход к этому виду самостоятельной активности, который позволяет наметить конкретные пути ее организации и совершенствования – это, прежде всего, формирование основных ее структурных компонентов как деятельности с учетом возникающих в ходе этого различных психологических проблем [13].

### **Мотивы самостоятельной работы студентов.**

Социологические и психологические исследования, проведенные в различных вузах страны, показывают: доля студентов, у которых в качестве *ведущих* мотивов учебно-познавательной деятельности выступают познавательный (интерес к знаниям) и профессиональный (желание в совершенстве овладеть будущей специальностью), невелика и в различных выборках составляет от 8 до 38% (в зависимости от профиля вуза, населенного пункта, специальности, пола и т. п.). Эти результаты говорят о том, что познавательный и профессиональный мотивы пока не выступают в качестве ведущих мотивов самостоятельной работы студентов [13; 14; 29].

Часто реально действующими оказываются другие мотивы, которые, в отличие от названных двух, совершенно не связаны с *содержанием* изучаемого материала (соображения престижа, карьеры, стремление избежать отрицательных последствий за невыполнение заданий и т. п.). Формирование познавательных и профессиональных мотивов – задача исключительно сложная, так как обычно любая деятельность бывает *полимотивированной*, то есть побуждается сразу несколькими мотивами. Среди этих мотивов чаще всего можно выделить один ведущий, другие же являются *дополнительными*.

Студента вовлекают в начало выполнения конкретной учебно-познавательной деятельности, заинтересовав его одним из уже имеющихся у него сильных мотивов (не столь важно, каким: стремление к самоутверждению, желание общения, нацеленность на решение личных проблем и т. п.); затем, когда студент в какой-

то степени занят этой деятельностью, обеспечивается главное: подбор содержания деятельности и организацию процесса ее дальнейшего протекания осуществляют таким образом, чтобы при этом создавались все большие предпосылки для перехода познавательных и профессиональных мотивов из ранга дополнительных (в такой позиции они присутствуют у большинства студентов) в ранг ведущих. При этом исходят из признания того, что практически любого студента можно заинтересовать каким-нибудь мотивом (ведь абсолютно ни на что не мотивированных людей нет).

Подбор первоначальных мотивов («зацепок») должен осуществляться строго индивидуально, и при этом у каждого студента должен быть свой особый их набор. Однако есть и некоторые общие группы мотивов, типичные для большинства студентов, среди которых и следует искать их «индивидуальные наборы». Прежде всего, это такие группы мотивов: личностные проблемы, уже существующие интересы, самоутверждение, общение.

Именно такой современный подход, который существенно отличается от распространенного способа задания студентам самостоятельной работы, предлагает Е. В. Заика и подчеркивает, что основной смысл активизации, подключения и использования широкого круга различных мотивов (личные мотивы, личные проблемы, практические проблемы, самоутверждение, общение и др.) и внешних побуждений — *вовлечение студента* в самостоятельную работу. В процессе его осуществления наблюдается появление или усиление познавательных и профессиональных мотивов, которые и являются подлинными *двигателями самостоятельной работы*, обеспечивая более высокий уровень ее развития, а главное, ее самодвижение [13; 14].

### **Цели самостоятельной работы студентов.**

Следует четко различать цели *преподавателя в организации* самостоятельной работы студентов и цели *студентов в ее выполнении*.

*Цели преподавателя* не должны ограничиваться тем, чтобы студент получил некоторую конкретную информацию по изучаемому курсу. Они более широкие: формирование и развитие

познавательных и профессиональных мотивов, усвоение способов решения проблемы и навыков профессионального мышления, привитие вкуса к интеллектуальной работе и т. д.; они ориентированы на отдаленные результаты. А решение студентом конкретной проблемы или изучение конкретного материала – лишь средство для достижения этих более широких целей, но не самоцель.

*Цели студента* (особенно на начальных этапах развития самостоятельной работы) должны предполагать конкретный, осязаемый и сравнительно близкий по времени результат, например, решение конкретной проблемы. Слишком общие, неконкретные и далекие цели, сколь бы притягательны они ни были, не смогут выполнить направляющей функции в организации конкретной деятельности, протекающей в данный момент. При этом результат, который предполагает получить студент, должен хотя бы субъективно выступать как вполне доступный в ближайшее время, а на начальном этапе и объективно быть таким. Цель также должна быть доступной и достаточно мотивированной. Сказанное не означает, что студент не должен иметь никаких отдаленных целей, не должен видеть временную перспективу. Они реально существуют и поэтому должны задаваться. Подобно тому, как деятельность человека побуждается не одним мотивом, а несколькими (полимотивация), реально она также и направляется не одной целью, а несколькими. Эти цели выступают как иерархизированные по времени (ближайшие – отдаленные) и по конкретности (конкретные – общие) [13; 14].

Однако эта сложная целевая структура станет действенной только тогда, когда ведущая роль в ней будет принадлежать конкретной и ближайшей цели. То, что ожидается сейчас, будет направлять нашу деятельность сейчас. То же, что ожидается получить потом, будет приводить к откладыванию деятельности на потом.

С психологической точки зрения деятельность может быть устойчивой и интенсивно протекающей только в том случае, когда она направлена на получение творческого (или содержащего в себе значительную долю творчества) результата. Получение репродуктивного результата не может выступать в качестве основной цели деятельности, поскольку деятельность при этом

теряет личностный смысл (творческий результат всегда нужен здесь и сейчас: поскорее найти новый способ решения задачи, чтобы разрешить личную проблему, доказать свое превосходство однокурсникам и т. п.; репродуктивный же результат имеет смысл лишь в рамках весьма отдаленного будущего, то есть он нужен не здесь и сейчас, а где-то и когда-то: например, изучить этот материал так, чтобы через несколько лет, если я все-таки буду работать в школе, смог излагать его ученикам) [13; 14].

### **Уровни сформированности самостоятельной работы студентов.**

В целях разработки конкретных рекомендаций по совершенствованию самостоятельной работы Е. В. Заика выделяет уровни сформированности самостоятельной учебной деятельности студентов и существенные признаки каждого такого уровня. При рассмотрении самостоятельной работы как деятельности автор выделяет уровни ее сформированности в зависимости от содержания и особенностей основных ее структурных компонентов: ведущих мотивов, целей и способов.

Основные виды мотивов, целей и способов самостоятельной работы, определяющие различные уровни ее сформированности, представлены в табл. 1.

На высоком уровне сформированности самостоятельной работы ведущими мотивами считают познавательный и профессиональный. Они ориентируют на полноценное усвоение теоретического и фактического содержания курса в процессе творческого разрешения различных познавательных и профессиональных проблем.

На промежуточном уровне основное место занимает широкий круг различных мотивов, актуализированных на занятиях постановкой различных проблем. Эти мотивы обладают достаточной силой для введения студента в учебно-познавательную деятельность, однако сами они не могут обеспечить постоянного ее творческого самодвижения. Глубокого проникновения в сущность описываемых явлений здесь не происходит. В основе этих способов лежит хорошо развитое эмпирическое мышление, дающее возможность неплохого понимания фактов в готовом,

Таблица 1

**Характеристика этапов сформированности  
самостоятельной работы**

Уровень	Элементы структуры самостоятельной работы		
	ведущие мотивы	цели	способы
Высокий	познавательный, профессиональный	переопределение поставленной цели в сторону обогащения ее содержания и порождение новых целей	смысловой анализ текста, опирающийся на сформированное теоретическое мышление
Промежуточный	личные проблемы; существующие интересы; самоутверждение; коммуникативный; ситуативный интерес	принятие поставленной цели и четкое ее выполнение	выделение частей в тексте, составление плана и сопоставление фактов, опирающиеся на развитое эмпирическое мышление
Низкий	внешние требования и угроза санкций за их невыполнение	переопределение поставленной цели в сторону обеднения ее содержания	повторение текста и произвольное запоминание описываемых фактов, основанное на недостаточно развитом эмпирическом мышлении

данном виде и не выводящее при этом на глубокое понимание более общих законов, составляющих их фундамент [13; 14].

На низком уровне сформированности самостоятельной работы ведущая роль принадлежит внешним побуждениям (необходимость ответа на семинаре, экзамене, угроза плохой отметки или отчисления). Такие мотивы не могут обеспечить устойчивого протекания сложной деятельности и поэтому нуждаются в постоянном внешнем «довеске» – контроле и давлении преподавателя, напоминаниях о применении негативных санкций и др. Поставленная перед студентом цель переопределяется в сторону снижения ее сложности, то есть заменяется более примитивной

и легко достижимой, представляющей собой «камуфляж» первоначальной [13; 14].

### **Контроль за самостоятельной работой студентов.**

Контроль выполняет две основные функции: корректировочную и стимулирующую. Корректировочная функция состоит в своевременном обнаружении различных больших и малых погрешностей в выполняемой деятельности и изменении ее хода в оптимальную с точки зрения решаемых задач сторону. Стимулирующая функция состоит в том, что ожидание контроля создаст для человека довольно сильное внешнее побуждение к деятельности, являющееся значимым дополнением к ее внутренним мотивам. Без такой стимуляции деятельность могла бы и не начаться вообще или, начавшись, скоро бы прекратилась.

Традиционно при контроле за самостоятельной работой студентов акцент делается на стимулирующей ее функции. Ее реализации подчинена целая система хорошо оформившихся внешних условий: текущие аттестации, коллоквиумы, сдача рефератов, зачеты и т. д. Что же касается корректировочной функции, то она часто оказывается вне поля зрения преподавателей. Вместе с тем, с психологической точки зрения, именно она является самой важной: если побудительную функцию выполняют мотивы, потребности, интересы, представления о будущем, то есть различные внутренние, психические состояния, которые в ряде случаев могут дополняться еще и внешними стимулами, то корректировка является специфической функцией контроля [13; 14].

С различием двух функций контроля связано выделение двух его видов: за процессом и результатом. Контроль за процессом предполагает пристальное внимание к каждому «шагу» выполняемой деятельности, к каждому «зигзагу» в ее осуществлении. Условиями успешного осуществления контроля за процессом считают: 1) видимость, наглядность всех операций осуществляемой деятельности или всех ее промежуточных результатов; 2) наличие эталона — запрограммированной, нормативной деятельности. Очевидно, что по отношению к самостоятельной работе оба эти условия практически невыполнимы, так как

процесс учебно-познавательной деятельности и ее промежуточные результаты представляют собой явления внутренние, идеальные, не выраженные прямо и непосредственно в материальных фактах, а потому они и недоступны взгляду со стороны. Да и не может быть никакого «эталона» ни по отношению к самостоятельной работе в целом, ни по отношению к отдельным ее этапам. Таким образом, контроль за процессом, необходимый и полезный в других случаях, здесь оказывается, по существу, неадекватным контролируемому явлению – самостоятельной работе. Это объясняет тщетность многочисленных попыток задавать и проследивать каждый шаг учащегося в ее осуществлении: ни к чему, кроме махрового формализма, это еще не приводило.

Контроль за результатом предполагает полную свободу человека в осуществлении процесса деятельности, однако ставит его перед необходимостью вовремя представить выданный конкретный результат (его формула: *делай, что хочешь и как хочешь, но представь такой-то результат*). Характеристики этого результата (его объем, степень правильности, степень трудоемкости и др.) и выступают предметом контроля. Такой контроль в гораздо большей степени адекватен самостоятельной работе: ее конечный результат всегда можно в той или иной степени материализовать (чертеж, конспект, реферат, устный ответ и др.). Однако такой контроль обладает весьма существенными недостатками:

– осуществляется фактически в самом конце деятельности или даже после ее окончания; это означает, что при наличии погрешностей в конечном результате человек уже лишен в большинстве случаев возможности вернуться к процессу деятельности и исправить то или иное ее звено, приведшее к ошибке; это значит, что такой контроль может выполнять в основном лишь стимулирующую, а не корректировочную функции;

– дает лишь ответ на вопрос: *правильный или неправильный результат получен*; однако если установлена неправильность результата, то этот факт еще далеко не всегда проясняет, в каком именно звене деятельности произошел сбой. Традиционно же произносимые преподавателями слова «плохо», «неверный

результат», «старайтесь делать лучше» и т. п. вовсе ни на что не ориентируют студента: он бы и рад исправиться, но не знает, какое именно звено деятельности и как нужно исправлять. Он оказывается в полной растерянности. Если же он для получения этого результата действительно затратил немало времени и сил, то у него формируется негативное отношение к преподавателю и учебно-познавательной деятельности [13; 14].

Таким образом, контроль за результатом, несмотря на его видимую разумность и доступность, также не является лучшим для самостоятельной работы.

По мнению Е. В. Заики, главным и подлежащим контролю, в первую очередь в самостоятельной работе, является сама ее структура как деятельности, то есть, прежде всего, ее мотивы, цели, способы и их движение. Чем побуждается самостоятельная работа, на решение каких проблем она ориентируется в первую очередь, а на каких во вторую; почему эти проблемы заинтересовали студента; как искал студент пути их решения; что предпринял сначала, почему от этого потом отказался, что предпринял потом и почему выбрал именно этот путь; какая информация натолкнула его на неверный путь, а какая сориентировала на верный, и почему вдруг он обратил на нее внимание; насколько принимает или не принимает он ту или иную теорию и почему, — именно эти и подобные им вопросы отражают саму суть самостоятельной работы и именно они должны быть в центре внимания контролирующего. Что же касается знаний, то они выступают лишь продуктом некоторого этапа такой деятельности (решая такую-то проблему, вычитал то-то) и моментом дальнейшего ее движения (получив знания об этом, решил двигаться в ином направлении), и именно в силу такой их включенности в деятельность они приобретают для студента подлинный смысл и личностную окраску. Лишь будучи включенными в собственную поисковую деятельность как ее продукт и условие дальнейшего движения, знания приобретают действительную, а не декларируемую практическую направленность, становятся средством решения проблем, подлинным «орудием» работы специалиста, а не пылящейся на полке самооценностью. Именно в этой роли они, как показано

в различных психологических исследованиях, и приобретаются эффективно [13; 14].

Таким образом, основным предметом в самостоятельной работе, подлежащим контролю, являются найденные и опробованные студентом пути поиска, постановки и решения проблем, что считают главным способом любой познавательной и профессиональной деятельности, осуществляемой специалистом с высшим образованием.

Вместо традиционно применяемых контроля за процессом и контроля за результатом, оптимальным для самостоятельной работы, с точки зрения Е. В. Заики, является рефлексивный контроль [13; 14].

Рефлексивный контроль осуществляется в форме обмена мнениями между студентом и преподавателем в равноправном диалоге. Студент рассказывает преподавателю о путях поиска и конкретизации проблем, путях поиска и опробования способов их решения (почему именно эта идея пришла в голову, почему от нее отказался, какая именно информация повлияла на это решение и т. п.). Преподаватель уточняет отдельные нюансы пути студента, пытаясь четко определить его «слабые звенья» и в случае их выявления, где намеком, где подсказкой, где постановкой новой проблемы задает способы их коррекции. Такой диалог не является контролем в прямом смысле этого слова, так как в нем нет четкого противопоставления позиций контролирующего и контролируемого, скорее, это «замаскированный» контроль (студент может вовсе и не знать о том, что это контроль, считая его диалогом, дискуссией или консультацией). Вместе с тем, такой диалог по своей сути является контролем в самом точном смысле этого слова, поскольку в этом случае для преподавателя открывается святая святых учебно-познавательной деятельности — ее внутреннее самодвижение во всех своих аспектах, звеньях и противоречиях, а возможность проникновения в эти глубины является первейшим условием эффективной коррекции этой деятельности.

Рефлексивный контроль фактически сочетает преимущества контроля за процессом и контроля за результатом и преодолевает их ограниченность. Студент в этом случае рассказывает о процес-

се, ходе своей деятельности, как о свершившемся, готовом результате; и здесь именно этот процесс выступает действительным и важнейшим ее результатом, составляя главное приобретение студента [13; 14].

Описываемая форма контроля, если она проводится систематически, ориентирует студента уже в самом процессе деятельности на акцентирование внимания на ее способах (что именно я делаю и почему), потому что именно это представляет главный интерес для преподавателя. При этом получаемая из книг информация (знания) не только не забывается, а, наоборот, впервые по-настоящему начинает запоминаться во всей своей теоретической полноте и практической значимости; ведь повышенное внимание к собственным способам неизбежно приводит к проблеме их обоснования (почему я отвергаю один путь и выбираю другой?), а обоснование достигается только путем тщательного анализа открывающейся в процессе чтения информации (в противном случае просто не возникало бы необходимости в столь глубоком ее понимании).

Такое внимание к собственному пути решения проблем обеспечивает формирование еще по крайней мере двух исключительно важных качеств личности студента. Во-первых, через интерес к способам своей деятельности у студента начинается развитие интереса к своей индивидуальности в целом (ведь поиск обоснования способов выводит студента не только на знания, но и на собственную личность: почему я действую именно так?). Интерес же к своей индивидуальности является одним из существеннейших оснований мотивов самореализации, самоутверждения, самоактуализации. А они, в свою очередь, могут выступить в роли ведущих мотивов, выводящих студента на новые витки самостоятельной работы и т. д. [13, 14].

Во-вторых, пристальное внимание к способам своей деятельности, первоначально побуждаемое ожидаемой ситуацией контроля-диалога, со временем приобретает собственный смысл внутри осуществляемой деятельности (безотносительно к диалогу в будущем). Ведь фиксация своего внимания на способах своей деятельности — это по сути самоконтроль за своей деятельностью.

Таким образом, участие студента в рефлексивном контроле со стороны преподавателя формирует у него установку на фиксацию способов своей деятельности. Выступая первоначально как необходимая «для преподавателя», такая фиксация, осуществляясь, тем самым формирует самоконтроль студента за способом своей деятельности [13; 14].

Преимуществом рефлексивного контроля является и тот факт, что ориентация студента на анализ собственных способов работы с проблемой избавит его от попыток искать «линии наименьшего сопротивления» и следовать по ним: если готовый ответ, информацию можно узнать у товарища, то как можно узнать обо всех нюансах пройденного пути к этому ответу? Даже если товарищ подробно расскажет о них, то слушатель, не постигший их на собственном опыте, все равно ничего не поймет и не запомнит. В этом случае у студента остается лишь единственный путь — решать проблему самостоятельно.

Е. В. Заика утверждает, что широкое внедрение рефлексивного контроля может выступить одним из действенных способов преодоления формализма в высшей школе и способствовать созданию поистине творческой атмосферы всего учебного процесса [13].

В заключение необходимо отметить, что специфичность студенчества как социально-психологической группы заключается в одинаковом отношении ко всем общественным формам собственности, его роли в общественной организации труда, а также в частичном участии в производительном и непроизводительном труде. Как специфическая социальная группа студенчество характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта, социальным поведением и системой ценностных ориентаций. В качестве основных черт, отличающих студенчество от остальных групп, выделяют социальный престиж, активное взаимодействие с различными социальными образованиями, поиск смысла жизни, стремление к новым идеям и прогрессивным преобразованиям. В плане общепсихического развития студенчество является периодом интенсивной социализации человека,

развития высших психических функций, становления всей интеллектуальной системы и личности в целом.

### Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности. — М. : Наука, 1981.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 2000. — Т. 1. — 230 с.; Т. 2. — 288 с.
3. Ананьев Б. Г. К психофизиологии студенческого возраста / Б. Г. Ананьев // Современные психологические проблемы высшей школы. — СПб., 2004.
4. Баранова Л. А., О социализации интеллекта взрослого человека / Л. А. Баранова, М. Д. Дворяшина. — Л., 1971. — 93 с.
5. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский. — М., 1979. — Т. 1—2.
6. Бодалев А. А., Как становятся великими или выдающимися? / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2003. — 288 с.
7. Возрастные особенности психических функций взрослых в период зрелости / редкол. : Я. И. Петров, Л. Н. Фоменко. — М., 1984.
8. Выготский Л. С. Психология / Л. С. Выготский. — М. : Из-во ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
9. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М. : ИНТОР, 1996. — 544с.
10. Дусавицкий А. К. Проблема периодизации развития личности в юношеском возрасте / А. К. Дусавицкий // Вестн. Харьк. ун-та. Психология деятельности и познавательных процессов. — 1984.
11. Дусавицкий А. К. Развивающее образование: теория и практика : статьи / А. К. Дусавицкий. — Харьков, 2002. — 320 с.
12. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности статьи / А. К. Дусавицкий. — М., 1996.
13. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е. В. Заика // Практ. психология та соц. робота. — 2002. — № 5. — С. 13—19; № 6. — С. 21—32.
14. Заїка Є. В. Психолого-педагогічний моніторинг навчально-пізнавальної діяльності студентів / Є. В. Заїка // Сучасний стан вищої освіти в Україні: проблеми та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. — К. : ВЦ «Київ. ун-т», 2000. — С. 265—267.

15. Зеер Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т ; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова. — Екатеринбург, 2002. — 126 с.
16. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. — 2-е изд, доп., испр. и перераб. — М. : Изд. корпорация «Логос», 1999.
17. Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности. Психология индивидуальных различий : тексты / Е. А. Климов ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — М. : Изд-во МГУ, 1982. — С. 74—77.
18. Кон И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности [учеб. пособие для пед. ин-тов] / И. С. Кон. — М., 2006. — 255 с.
19. Коссов Б. Б. Обобщенность содержания высшего образования как фактор его развития (личностно-развивающее образование) / Б. Б. Коссов // Вопр. психологии. — 1995. — № 6. — С. 9—11.
20. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. — СПб. : Питер, 2002. — 992 с.
21. Кулюткин Ю. Н. Образовательные технологии: Из опыта развития глобального мышления учащихся / Ю. Н. Кулюткин (под ред. Кулюткина Ю. Н., Спасской Е. Б.). — СПб. : Каро. — 2001. — 152 с.
22. Лисовский В. Т. Ценности жизни и культуры современной молодежи (социол. исслед.) / В. Т. Лисовский // Тугариновские чтения : материалы науч. сес. Сер. «Мыслители». — Вып. 1. — СПб. : Санкт-Петербург. философ. об-во, 2000. — С. 40—44.
23. Накайн С. Особенности развивающейся личности / С. Накайн. — М., 2006.
24. Озеров В. П. Психомоторное развитие молодежи / В. П. Озеров. — Ставрополь : Сервисшкола, 2009. — 248 с.
25. Петровский А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — 8-е изд. — М. : Академия, 2008. — 512 с.
26. Пряжников Н. С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — М., Воронеж, 2006.
27. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс (пер. с англ.). — СПб. : Питер, 2000. — 656 с.
28. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст. Проблемы становления личности / Х. Ремшмидт. — М., 1994.
29. Репкин В. В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности / В. В. Репкин, Г. В. Репкина, Е. В. Заика // Вопр. психологии. — 1995. — № 1.

30. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
31. Степанова Е. И. Психология взрослых – основа акмеологии / Е. И. Степанова ; СПб. акмеолог. акад. – Б.м. : Санкт-Петербург. акмеолог. акад., 1995. – 166 с.
32. Толстых А. В. Сверстники времени. Конкретная историческая психология личности / А. В. Толстых. – Ростов-н/Д., 1996.
33. Тюков А. А. Фундаментальные законы образования человека / А. А. Тюков. – Рига : Пед. центр ЭКСПЕРИМЕНТ, 1998. – 20 с.
34. Фельдштейн Д. И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М., 2005.
35. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / под ред. Дубровиной И. В. – М., 2007.
36. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. – М. : Флинта, 2006. (Сер.: Б-ка зарубеж. психологии). – 342 с.
37. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов / В. А. Якунин. – М., 1994.

## 4.2. Ценностные и смысложизненные ориентации 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, 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 социальных трансформаций», можно обрисовать широкий спектр социально-психологических характеристик личности современного студента.

Остановимся на исследованиях, посвященных ценностям современных студентов, их смысложизненным ориентациям и мотивации их 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; 27].

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 жизнедеятельности выступает важным источником ценностных ориентаций). На втором этапе усвоение ценностей происходит не только путем создания целостных функциональных единиц эмпирических представлений, а и коммуникативных — через средства массовой информации и пропаганды; основой третьего этапа 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 [19].

Что касается инструментальных ценностей студентов, то есть ориентаций на выработку качеств, необходимых для достижения поставленных целей, 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».

Проведенный далее анализ профессиональных ценностей студенческой молодежи показал, что они выше всего оценивают такие возможности, предоставляемые профессиональной

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

деятельностью, как «хорошая оплата труда» (98,1%), «интересная работа» (80,8%), «возможность самореализации» (26,1%), «перспектива профессионального роста» (25,7%).

Продолжает тему изучения ценностных ориентаций студентов исследование И. В. Моздор [16], где вопрос смысложизненных ориентаций студентов рассматривается через призму влияния этой среды на их формирование. В исследовании было проведено сравнение смысложизненных ориентаций студентов, получающих высшее образование в светском и богословском высшем учебном заведении. Результаты подтвердили гипотезу автора, что содержательная характеристика смысложизненных ориентаций студентов, находящихся в условиях богословского и светского образования,

**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

имеет качественные отличия. В условиях богословского образования преобладают нравственные ценности, ориентированные на милосердие и любовь, тогда как в условиях светского образования на первом плане стоят потребительские и материальные ценности, что может быть причиной формирования противоречивых смысложизненных ориентаций молодых людей.

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 и даст средства к существованию. Эта тенденция и способствует формированию противоречивой системы смысложизненных ориентаций студентов.

Продолжает линию изучения ценностей современных студентов исследование И. В. Головневой (ХГУ «НУА») [7]. Жизненный успех имеет большую ценность в глазах современной молодежи. И автор анализирует результаты ответа студентов на вопрос о средствах, необходимых для достижения успеха в жизни.

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. Выявленное отсутствие расхождений в видении средств достижения успеха у юношей и девушек достаточно симптоматично и свидетельствует о формировании сходных моделей поведения в новых социально-экономических условиях и отходе от традиционной дихотомии «зависимой женщины» и «активного мужчины-деятеля».

Несомненный интерес с точки зрения изучения морально-нравственных ценностей студентов представляет исследование М. Розеновой, посвященное ценности любви [23].

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%).

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 значимом в современном мире понятии, 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 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.

Н. И. Вьюнова и Н. Ю. Зыкова, изучив профессиональные ценности ориентации студентов, выделили 4 типа личностей в зависимости от доминирующих ценностных ориентаций [20].

1. Тип с ориентацией на оказание помощи другим в развитии характеризуется доминированием таких ценностей профессиональной деятельности, как «помощь другим в развитии» и «удовлетворенность профессий».

2. У типа с ориентацией на достижение профессионализма доминируют ценности «профессиональная компетентность» и «удовлетворенность профессий».

3. Для типа с ориентацией на оказание профессиональной помощи другим в различии характерны ценности «помощь другим в профессии», «профессиональная компетентность», «удовлетворенность профессий».

4. У типа с ориентацией на профессиональное саморазвитие превалируют такие ценности профессии, как «Я как развивающийся профессионал», «удовлетворенность профессий».

Связь ценностно-смысловых ориентаций с самоактуализацией студентов прослеживается в исследовании Е. Ф. Яценко [35]. 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].

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.

Автор выявил и 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.

Жизненные ценности современных студентов ярко отражаются в их символах жизненного успеха и в представлениях о жизненном пути. Так, в исследовании Н. П. Гога (ХГУ «НУА»), где в качестве испытуемых выступили студенты-психологи и филологи, были получены очень показательные результаты [5; 6].

Испытуемым предлагалось изобразить или написать то, как они представляет свой жизненный успех и 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 сделать следующие выводы:

1. Можно отметить достаточно разнообразные изображения

своего жизненного пути. Причем отличий в изображении между студентами-филологами и психологами не выявлено. 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.

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. Это 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.

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].

Жизненные ценности и избранные студентами профессии также связаны между собой. В исследовании О. М. Разумниковой [22] 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. Валевская, 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; 20; 27].

Исследование мотивации учебной деятельности в гендерном аспекте продолжено Е. Самойленко [24; 25]. 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 [17; 18].

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 [31; 32].

Широкий спектр исследований психологов связан с проблемами становления студентов как профессионалов. Это направление исследований обрело особую актуальность в связи с вопросами, связанными с повышением эффективности подготовки студентов в вузе к требованиям современного рынка труда. Ведь на сегодняшний день общеизвестно, что эффективность деятельности и ее качество высоки 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 естественно-географических специальностей приоритетными являются стабильность работы и предпринимательство.

Выбор приоритетной карьерной ориентации зависит от этапа профессиональной подготовки, так, например, как показало исследование О. П. Терновой, студенты первого курса чаще, чем студенты пятого курса, выбирают профессиональную компетент-

ность 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.

*Таблица 3*

**Иерархия карьерных ориентаций 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

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. 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 подсказкою извне и готовы принять цели других людей [28; 29; 30].

Подводя итоги исследований ряда социально-психологических характеристик личности 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.

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.

В целом, так как мы говорим о социально-психологических особенностях личности, то, естественно, что на них оказывает огромное влияние социум. И именно эти особенности личности наиболее изменчивы и нуждаются в постоянном мониторинге. Без знания ценностей, потребностей и мотивации поведения современных студентов невозможно выстроить эффективную систему учебно-воспитательного процесса в вузе.

### 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 : моногр. / И. В. Головнева ; Нар. укр. акад.– Х.: 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).

6. Гога Н. П. Особенности Я-концепции у студентов разных специальностей / Н. П. Гога // Вісн. Харк. нац. пед. ун-ту ім. Г. С. Сковороди. — 2007. — Вип. 22. — С. 47–57.

7. 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).

8. Головньова І. В. Індивідуальне планування кар'єри працівників / Ірина Головньова // Кадровик. Трудове право і управління персоналом. — 2008. — № 5. — С. 109–116.

9. Головнева И. В. Личностные предпосылки успешности в будущей профессиональной деятельности: гендерный аспект // Вісн. Харк. ун-ту. (сер. Психологія). — 2003. — № 559. — С. 80–83.

10. 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 вчен.-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. В. І. Астахова (відп. ред.) та ін.].— Х.: Вид-во НУА, 2007. — С. 106–109.

11. Данилова Е. В. Студенты и учеба: психологический аспект проблемы / Е. В. Данилова // Высш. образование сегодня. — 2007. — № 5. — С. 33–34.

12. Елькина В. В. Динамическая структура самореализации личности студента в учебно-познавательной деятельности // Акт. пробл. — Херсон, 2009. — С. 390–393.

13. Іванова Л. С. Динаміка ціннісних орієнтацій студентів педагогічного вузу / Л. С. Іванова, В. В. Овсяннікова // Практ. психологія та соц. робота. — 2007. — № 4. — С. 16–19.

14. Кондратьев Ю. М. Социальная психология студенчества. — 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. Моздор Н. В. Влияние современной образовательной среды на формирование смысло-жизненных ориентаций у студентов / Н. В. Моздор // Высш. образование сегодня. — 2007. — № 2. — С. 48–49.

17. Новикова О. Особенности мотивации профессиональной деятельности студентов / О. Новикова // Молодые ученые Харьковщины-2007 :

прогр. 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.

18. Новикова О. В. Особенности мотивации трудовой деятельности в группах работающих и неработающих студентов / О. Новикова // Молодые ученые Харьковщины-2008 : прогр. и материалы конф. молодых ученых, [Харьков], 19 апр. 2008 г. / Нар. укр. акад. [и др.]. – Х. – С. 69–72.

19. 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. прогр. круглого стола, 20 нояб. 2008 г. / Глав. упр. образования и науки Харьк. обл. гос. админ., Нар. укр. акад. – Харьков, 2008. – С. 20.

20. Педагогика и психология высшей школы. – Ростов на Дону, 2002.

21. Попелюшко Р. П. Аналіз вивчення проблеми формування самооцінки у студентської молоді / Р. П. Попелюшко // Практ. психологія та соц. робота. – 2006. – № 7. – С. 72–75.

22. Разумников О. М. Взаимодействие гендерных стереотипов и жизненных ценностей как факторов выбора профессии / О. М. Разумникова // Вopr. психологии. – 2004. – № 4. – С. 74–83.

23. Розенова М. Ценность любви в представлениях современных студентов / М. Розенова // Высш. образование в России. – 2006. – № 6. – С. 38–41.

24. Самойленко Є. Дослідження впливу психологічної статі на мотивацію навчальної діяльності юнаків і дівчат / Євген Самойленко // Психологія і сусп-во. – 2006. – № 2. – С. 133–136.

25. Самойленко Є. Порівняльні дослідження впливу психологічної статі на самооцінку юнаків і дівчат / Євген Самойленко // Психологія і сусп-во. – 2005. – № 1. – С. 87–91.

26. Семенова Е. А. Факторы становления профессионального самосознания будущих специалистов / Е. А. Семенова // Высш. образование сегодня. – 2007. – № 8. – С. 57–59.

27. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М., 2001.

28. Твердохвалова Ю. Влияние интернальности на успешность профессиональной самореализации будущих специалистов / Ю. Твердохвалова // Молодые ученые Харьковщины-2007 : прогр. 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.

29. 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.

30. Твердохвалова Ю. Л. Профессионально-статусные различия, влияющие на эффективность профессиональной деятельности / Ю. Л. Твердохвалова // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2008. – Вип. 39. – № 793. – С. 406–414.

31. Хабусева М. Проблемы формирования профессионально значимых качеств среднего медицинского персонала / М. Хабусева // Молодые ученые Харьковщины-2007 : прогр. 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. 79–80.

32. Хабусева М. В. Социально-психологические установки среднего медицинского персонала / М. В. Хабусева // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна ; сер. Психологія. – 2007. – № 759. – Вип. 37. – С. 272–277.

33. Цветкова Р. И. Мотивационная сфера личности студента: условия и средства ее формирования / Р. И. Цветкова // Психолог. наука и образование. – 2006. – № 4. – С. 76–80.

34. Шевченко Н. В. Проблема готовности студентов к управленческим профессиям: социологические и психологические аспекты / Н. В. Шевченко // Вісн. Міжнар. Слов'ян. ун-ту. Сер. Соціол. науки. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 55–57.

35. Ященко Е. Ф. Исследование ценностно-смыслового аспекта самодетерминации студентов / Е. Ф. Ященко // Вопр. психології. – 2007. – № 1. – С. 80–90.

## 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. 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., пребывая в то же время в рамках одного информационного пространства, воспринимаемого им как нечто единое [4].

Информационное пространство образуется в результате жизнедеятельности всего человечества и достаточно консервативно к изменениям, информационная же среда создается усилиями отдельной группы людей.

Существует одна важная особенность информационной среды – любая информационная среда предоставляет возможность доступа к необходимым для человека знаниям, а вот умение получать эти знания и преобразовывать их необходимо воспитывать 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 [4]:

- *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.

То есть 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, обучаемых и педагогов.

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.

В аналитической справке о государственной политике в сфере

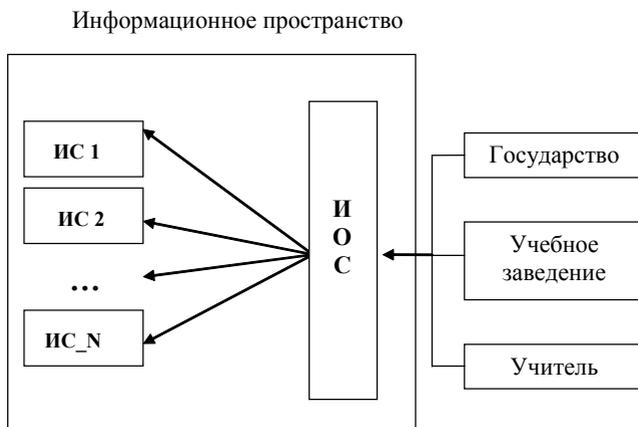


Рис. 1. Место информационной образовательной среды в информационной инфраструктуре общества

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» [1]. К числу первых университетов относятся университеты в Болонье (1088), Париже (1160), Оксфорде (1167) и Кембридже (1209).

Вместе с тем появление первых университетов способствовало расширению круга учебных заведений по всей Европе. В XIII–XV вв. университеты существовали уже почти во всех европейских странах. Университеты отличались друг от друга размерами (от нескольких сотен учеников до 7 000 в Париже и 10 000 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.

Университетское образование велось на латинском языке, который до XVIII века являлся международным языком в образовании и науке, что позволяло студентам обучаться в любом городе Европы (обеспечивая мобильность) и без труда понимать лекции всех преподавателей. Как правило, в средневековом университете имелось четыре факультета: подготовительный, богословский, медицинский и юридический. Факультет искусств был подготовительным и общеобразовательным, на нем изучали семь свободных искусств: риторику, логику, грамматику, арифметику, геометрию, астрономию и музыку. 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.

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 знакомые современному студенту, созданные в те далекие времена такие формы обучения, как лекция, семинар, экзамен, сессия, научный диспут. 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.

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. Развитие ИКТ открывает сегодня новые возможности для создания средств, повышающих эффективность образовательного процесса. Интерактивность, мультимедийность, большой объем и гипертекстовость материала, телекоммуникации и другие преимущества использования ИКТ в образовательном процессе повышают качество знаний за счет усиления мотивационно-ориентировочного, контрольно-оценочного аспектов обучения. Положительными особенностями применения новых ИКТ в образовательном процессе являются: повышение эффективности и доступности образования вне зависимости от социальных условий и места проживания обучающихся; развитие самостоятельности и активности обучающихся, повышение осознанности процесса познания; возможность оперативно реагировать на запросы общества.

В полной мере проблема применения ИКТ в образовании еще не нашла своего решения. В то же время многочисленные исследования, например [7], показывают, что 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: основополагающие проблемы теории педагогических систем и инновационных процессов в образовании (П. Я. Гальперин, И. Архангельский, В. В. Давыдов, В. И. Загвязинский, М. И. Махмутов и др.); особенности личностно-ориентированного образования (Н. А. Алексеев, Ш. А. Амонашвили, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); вопросы моделирования и технологизации обучения, программированного обучения (Ю. К. Бабанский, В. П. Беспалько, Б. С. Гершунский, И. Я. Лернер, Н. Д. Никандров, Н. Ф. Талызина и др.); фундаментальные положения в области психолого-педагогических аспектов использования ИКТ (А. Г. Гейн, А. П. Ершов, М. П. Лапчик, А. А. Леонтьев, В. М. Монахов, И. В. Роберт, В. Ф. Шолохович и др.).

В исследованиях отечественных (российских и украинских) ученых (А. А. Андреев, Н. В. Апатова, А. Г. Гейн, Б. С. Гершунский,

А. П. Ершов, М. П. Лапчик, Д. Ш. Матрос, Е. И. Машбиц, Е. С. Полат, И. В. Роберт, Э. Г. Скибицкий и др.) сформулированы общие принципы построения автоматизированных обучающих систем, определены направления применения ИКТ в образовании; разработаны дидактические и технологические принципы формирования 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 создания 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, ИКТ позволяют соединить различные образовательные технологии: коммуникационные, компьютерные, сетевые, мультимедийные в единую информационную образовательную среду. И сегодня конкурентоспособность вуза тем выше, чем высокотехнологичнее и качественнее его ИОС.

Образовательная среда в таком понимании естественным образом обогащается теми новыми возможностями, которые дает использование ИКТ. Термин ИОС обозначает новую сущность интеграции образовательной и информационной сред. Анализ литературы [12–14] показывает, что сегодня ИОС трактуется по-разному, как:

- системно организованная совокупность информационного, технического и учебно-методического обеспечения, неразрывно связанная с человеком как субъектом образовательного пространства;

- единое информационно-образовательное пространство, построенное с помощью интеграции информации на традиционных и электронных носителях, компьютерно-телекоммуникационных технологиях взаимодействия, включающее в себя виртуальные библиотеки, распределенные базы данных, учебно-методические комплексы и расширенный аппарат дидактики;
- совокупность взаимосвязанных подсистем, целенаправленно обеспечивающих педагогический процесс (например, информационная, техническая, дидактическая, методическая) и др.;
- открытая система, аккумулирующая интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы.

В данных определениях акцент делается на информационном характере среды, поскольку информационно-знаниевые потоки составляют основу взаимодействия системы «человек – компьютер». Современные образовательные процессы не могут проходить без включения в обучение широкого спектра информационных ресурсов, без развития умений обработки и представления информации. Информационная среда, созданная на базе высокотехнологических средств информатизации, видится как составная часть среды процесса обучения в вузе.

Важной задачей, требующей решения при создании ИОС, является задача организации учебного процесса. Традиционный подход к образованию, ориентированный на классно-урочную систему занятий, на слушание, а не на активную самостоятельную деятельность, не позволяет оптимально использовать возможности появившихся в последнее время новых информационных технологий. Требованием современного времени является широкое применение в учебном процессе компьютерной техники и средств мультимедиа, использование сетевых технологий и доступа к ресурсам Интернет.

Сформулированы проблемы и противоречия, существующие в современном высшем образовании:

- ограниченное время обучения и возможности субъектов образовательного процесса несовместимы с экспоненциальным ростом информации, определяющей содержание образования;

- для широкого использования возможностей ИОС требуется подготовка электронных образовательных ресурсов, а принципы создания таких учебно-методических материалов нового поколения еще недостаточно проработаны;

- традиционные формы обучения сегодня не обеспечивают решения всех задач организации современного образовательного процесса, с другой стороны, условия применения и возможности современных информационных технологий имеют определенные ограничения, а задача интеграции ИКТ и традиционных педагогических технологий для взаимообогащения их возможностей еще окончательно не решена;

- «технологизация» образования в качестве основной цели ставит подготовку квалифицированного участника производственного процесса без учета необходимости творческого развития обучаемого, что приведет в дальнейшем к тому, что выпускник вуза будет испытывать трудности в принятии решений в нестандартных ситуациях. Однако сегодня не решена еще задача выявления всех развивающих возможностей ИОС;

- поскольку вузы призваны вести подготовку специалистов с соблюдением требований соответствующих Государственных стандартов, но при этом, обеспечивая учебно-воспитательный процесс с учетом индивидуальных особенностей и возможностей студентов, требуется решить задачу вариативного подхода к организации и содержанию учебно-воспитательного процесса.

Современная ИОС должна обеспечивать все модели учебного процесса:

- *либеральную модель*, когда обучаемому студенту или группе открывается доступ ко всем или части учебных материалов по специальности, они снабжаются методическими рекомендациями изучения дисциплин и графиком учебного процесса;

- *консервативную модель*, когда обучаемому студенту или группе учебные материалы выдаются строго дозированно в соответствии с графиком учебного процесса;

- *адаптивную модель*, учитывающую индивидуальные особенности обучаемого, когда он учится по индивидуальному графику, степень его подготовленности, скорость усвоения материала и т. д.

Большинство исследователей рассматривают ИОС в рамках решения задач совершенствования дидактической теории и практики применительно к резко изменяющимся социально-экономическим условиям. Они описывают модель педагогического процесса, в которой реализуются дидактические возможности инновационных технологий, позволяющие эффективно организовать индивидуальную и коллективную работу педагога и студентов, а также интегрировать различные формы и стратегии освоения знаний по учебной дисциплине, способствующие развитию целенаправленной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Выделяют три типа сред: ориентированные на представление знаний, на самостоятельную деятельность по приобретению знаний, а также смешанный тип сред. Ниже кратко рассматривается их содержание.

Первое понимание ИОС связано с аппаратно-программной моделью изучаемой области знания, в которую встраивается определенная методика обучения. В создании сред активно используется когнитивный подход, в основе которого внутренняя структура человеческого знания, системно-структурные свойства изучаемой учебной дисциплины. Такие среды устанавливаются как на локальном компьютере, так и в сетевой среде.

Среды первого типа могут быть как «открытыми», например, когда программные оболочки позволяют педагогу заменить или внести новое содержание, так и «закрытыми». Внешние информационные ресурсы (распределенные базы данных, виртуальные библиотеки, электронные учебные пособия и пр.) включаются в процесс обучения, но используются, как правило, в организационном контексте как дополнение к содержанию основного курса по той или иной области знаний.

Для второго типа характерно убеждение, что обучение является органичной производной структуры взаимодействия, поэтому упор делается на процессы, лежащие в основе формирования того или иного навыка. Истоки такого подхода раскрыты в теориях Л. С. Выготского и его последователей. Они рассматривают обучение как активный процесс, в котором обучающийся играет

роль «конструктора» знаний, а процесс «конструирования» знаний базируется на его текущих и прошлых знаниях [5].

В большинстве зарубежных исследований на протяжении последних двух десятилетий ИОС рассматриваются с позиций их деятельного и конструктивного характера. Такое понимание среды базируется на концепции самостоятельного обретения знаний в процессе решения педагогических задач, разработанных в рамках конструктивной когнитологии. Согласно данному взгляду, обучение в ИОС является активным процессом, направленным на извлечение, конструирование знания, а не просто на его воспроизведение. Обучение в такой трактовке выполняет роль поддержки конструктивных усилий обучающегося по самостоятельному освоению знаний, умений и навыков [7].

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований показывает, что в последние годы происходит стирание различий между этими типами ИОС и формируются среды, которые интегрируют оба подхода, то есть ИОС, представляющие собой источник учебно-методического знания в конкретной области и одновременно высокоструктурированную среду для организации различных форм самостоятельной работы. Они открыты как для педагога, так и для обучающегося. Кроме того, ИОС позволяют дополнять содержание и вносить в него коррективы, а также представлять результаты учебной деятельности в этой среде, формировать педагогический мониторинг. Коммуникационные процессы в такой ИОС обеспечивают дидактический, методический, психологический и организационный фон обучения и являются центральным элементом педагогического процесса в учебном заведении.

Проведенные многочисленные исследования [3, 5, 8, 9–10, 19–20 и др.] убеждают, что для использования всех возможностей ИОС, обеспечивающих совершенствование образовательного процесса в направлении развития личности обучаемых, достижения ими требуемых профессиональных, информационных и социальных компетенций, необходимо, чтобы:

- ИОС вуза была спроектирована как открытая система, которая наряду с субъектами, целями, содержанием, методами,

средствами и формами организации образовательного процесса аккумулирует интеллектуальные, культурные, программно-методические, организационные и технические ресурсы общества;

- студентам была предоставлена возможность активно участвовать в проектировании и дальнейшей актуализации индивидуальных образовательных траекторий, что обеспечивает личностно ориентированный подход к организации процесса обучения;

- были раскрыты и использованы потенциальные возможности ИОС для реализации развивающего обучения (диалогичность, интегративность, избыточность и многоаспектность знаниевого и деятельностного компонентов, открытость ИОС как системы), в том числе и для развития обучаемости, интеллекта, креативности обучаемых;

- было обеспечено осознанное и активное участие педагогов в формировании образовательной среды посредством создания электронных учебных курсов, когда на основе их опыта, знаний, традиций осуществляется пополнение содержательной, общекультурной составляющей информационного образовательного пространства – от ИОС отдельного учебного заведения до глобальной сети Интернет;

- формирование ИОС вуза было осуществлено на основе системной интеграции ИКТ и сложившихся учебных, научных и организационных структур образовательной вуза.

Информационная образовательная среда учебного заведения представляет собой сложную систему, аккумулирующую наряду с программно-методическими, организационными и техническими ресурсами интеллектуальный, культурный потенциал вуза, содержательный и деятельностный компоненты, самих обучаемых и педагогов, при этом управление данной системой основано на целевых установках общества, обучаемых и педагогов. Для успешного формирования современной ИОС имеются достаточные теоретические предпосылки, основанные на теоретических и экспериментальных педагогических исследованиях. Анализ и обобщение их результатов позволили сформулировать систему принципов, характеризующих закономерности формирования

и развития ИОС при непосредственном участии субъектов образовательного процесса.

*Принцип открытости* ИОС представляется одним из основополагающих, поскольку именно взаимодействие с внешним (информационным, образовательным, культурным, социальным) окружением служит залогом ее развития в содержательном социокультурном контексте.

*Принцип структурированной избыточности* обуславливает развивающее воздействие ИОС на обучаемых, а наряду с принципом открытости – и реализацию социально-личностно-ориентированного образовательного процесса на основе открытых индивидуальных образовательных траекторий. Ресурсная избыточность ИОС является динамической характеристикой, изменение которой определяется как внешними воздействиями, так и деятельностью субъектов образовательного процесса – развитие ИОС влияет на изменение содержания и форм деятельности обучаемых и педагогов, и, наоборот, ИОС развивается благодаря активным созидательным процессам, в которые она вовлекает и педагогов, и обучаемых.

*Принцип интегративности*, касающийся содержательного и деятельностного компонентов ИОС, а также используемых ИКТ, позволяет обучаемым не только перейти от предметоцентризма к постижению целостной картины мира посредством естественных связей между компонентами ИОС, но и дает педагогам и самим обучаемым возможность оптимально подобрать образовательные ресурсы, выбрать виды деятельности для развития личностных качеств каждого обучаемого.

*Принцип нелинейности* ИОС предполагает трехуровневость ее архитектуры с сохранением всех ведущих принципов для каждого уровня. Первый, *инвариантный* уровень ИОС включает ресурсы библиотеки (в том числе и электронной), лабораторий, музеев и др., позволяя уйти от узко дисциплинарного подхода без горизонтальных связей, от жесткого разграничения гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, и функционирует на уровне всего вуза, являясь общедоступным.

Второй уровень (*специализированные* ИОС) дополняет первый

и формируется педагогами для достижения конкретных целей образовательного процесса с ориентацией на определенный контингент обучаемых.

Наконец, третий уровень создается на основе первого и второго в ходе познавательной деятельности самих обучаемых и представляет собой совокупность *индивидуальных ИОС*.

ИОС изменяет содержание образования, активизируя традиционные и стимулируя развитие новых форм деятельности обучаемых и педагогов, и, наоборот, сама среда развивается благодаря созидательным процессам, в которых участвуют и педагоги, и обучаемые. Основным механизмом реализации развивающих возможностей ИОС является деятельность педагогов по воспитанию у студентов потребностей в самообразовании в условиях диалогичности образовательного процесса, что обеспечивает его управляемость.

Формирование ИОС вуза как открытой развивающейся системы осуществляется в контексте синергетической научной парадигмы, когда акценты переносятся на изучение механизмов возникновения нового, перестройки структурных и содержательных компонентов, самоорганизации.

В современных условиях особое значение приобретает организация *метаинформационного* уровня ИОС – информации о ее ресурсных возможностях, необходимой и педагогам, и обучаемым. Объективно существующая информационная избыточность ведет к возникновению разнообразных барьеров (терминологических, смысловых и др.) на пути к необходимой информации или другим ресурсам среды. Данные проблемы успешно решаются благодаря включению в состав ИОС *информационно-поисковых систем*, предоставляющих субъектам образовательного процесса доступную и наглядную метаинформацию, которая обеспечивает интегративность ИОС и обуславливает возможность самообучения.

Формирование таких систем является целенаправленным процессом, в котором участвуют педагоги и обучаемые, создавая информационно-поисковые системы соответственно второго и третьего уровней ИОС. Исходя из того что интеллектуальный

потенциал ИОС нельзя отождествлять с потенциалом информационным, метаинформация приобщает обучаемых ко всем интеллектуальным и культурным ресурсам образовательной среды вуза.

Новые возможности в структуре ИОС предоставляют и *моделирующие программы*. Это программное средство особенно актуально для развивающего, эвристического обучения в ходе познавательной деятельности, организуемой в специальной виртуальной предметной среде, создающейся самой программой. Моделирующие программы компенсируют обеднение форм предметной деятельности, объективно наблюдаемое в современном образовании. Интеграция таких программ в состав ИОС позволяет адаптировать их работу к особенностям развития конкретного обучаемого (быстроте реакции, преимущественном развитии вербального или образного мышления и т. д.), информацию о которых программа будет получать из специальной базы данных, формируемой на основе соответствующей диагностики и также интегрированной в ИОС.

Коммуникационные возможности ИОС позволяют включиться в самостоятельную исследовательскую деятельность с моделирующими программами на основе общей базы данных большой группе обучаемых в рамках коллективного исследовательского проекта, что позволяет перейти к формированию виртуальных научных лабораторий. Это особенно важно для достижения профессиональной и социальной компетенций обучаемых, поскольку благодаря таким лабораториям даже для студентов, обучающихся в системе дистанционного обучения, появляется возможность активной совместной созидательной деятельности.

Новые системные качества приобретают *обучающие программы и системы*. Интеграция в ИОС, позволяющая использовать их совместно с системами мониторинга и диагностики, делает их средством организации управляемого познавательного процесса, адаптированного к потребностям и возможностям обучаемого и обеспечивающего его развитие.

Возможность обращения к другим программным средствам в составе ИОС на основе интегрируемости и открытости всех

компонентов образовательной среды позволяет организовать познавательную деятельность, уйдя от жестких алгоритмов. Личностно ориентированное обучение в условиях ИОС возможно и на основе модульного принципа работы обучающих программ, но при условии дифференцированно настраиваемой последовательности изучения модулей, многоуровневости представления знаний и критериев их усвоения.

Таким образом, *автоматизированная обучающая система* в контексте возможностей современной ИОС предстает как экспертная система, база знаний которой включает аппарат моделирования изучаемого явления, проведения компьютерных экспериментов путем интеграции с моделирующими программами, базами данных. В этом случае предметом усвоения становятся не термины или понятия, а осмысленная деятельность.

Очевидно, что сегодня устоявшегося определения и структуры ИОС в ее современной интерпретации пока нет. Но в качестве основных компонентов ИОС выделяют:

1. *Информационные технологии*, применяемые для управления знаниями, как совокупности методов и средств сбора, генерации, хранения, обработки, передачи и представления информации, расширяющих знания людей и развивающих их возможности по управлению техническими и социальными процессами.

2. *Сообщество участников процесса обучения*, распределенного в пространстве и имеющего технические и программные средства для работы в ИОС.

3. *Педагогическую систему*, как модель педагогических процессов, определяющую систему взаимоотношений субъектов (учащихся и преподавателя) и средств обучения.

На рис. 2 приведена обобщенная структура ИОС [12–14].

Организация образовательного процесса в современной ИОС позволяет достигнуть таких важных педагогических целей, как:

- развитие личности обучаемого, подготовка к самостоятельной продуктивной деятельности в условиях информационного общества;

- развитие конструктивного, алгоритмического мышления, когда обучаемый погружается в среду, требующую четкого

планирования любых видов деятельности, результат которой детерминирован действиями обучаемого, в работе с информационно-поисковыми системами и с обучающими программами, предоставляющими четко структурированные знания;

- развитие творческого мышления за счет изменения содержания репродуктивной деятельности, активизации познавательного интереса, выполнения заданий эвристического, исследовательского характера в среде интеллектуальных обучающих систем и моделирующих программ;

- развитие коммуникативных способностей в ходе выполнения совместных проектов, проведения компьютерных деловых игр благодаря расширению возможностей взаимодействия с помощью таких технологий, как электронная почта и электронные конференции;



Рис. 2. Обобщенная структура ИОС

- формирование умений в принятии оптимальных решений и адаптации в сложной ситуации в ходе компьютерных экспериментов на основе моделирующих программ, при работе с тренировочными программами, адаптирующимися к возможностям обучаемых путем предъявления индивидуальных заданий и стимулирующими их к улучшению результатов.

Мы видим, что ИКТ не только меняют само существо связанной с ними деятельности, но и оказывают как прямое, так и косвенное воздействие на личность человека. Эти технологии не только изменили наш мир, но 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* 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, требует серьезной реорганизации современной системы образования, разработки новой образовательной парадигмы, отвечающей требованиям времени – созданию условий для непрерывного образования [9–11, 17].

Виртуальная образовательная среда – открытая система, в рамках которой на основе применения технологий виртуальной реальности обеспечивается эффективное интерактивное самообучение в образовательном процессе [18].

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 [16]:

- 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.

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 [15], 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 с видеозаписями лекций ведущих российских и зарубежных вузов, 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.

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 устройством – 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.

Однако всего лишь 51,1% респондентов указали на необходимость для современного конкурентоспособного специалиста владеть информационными технологиями.

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. 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>
2. Башмаков М. И. Информационная среда обучения / М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник ; СПб. : СВЕТ, 1997. – 400 с.
3. Беляев Г. Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных образовательных учреждениях / Г. Ю. Беляев. – М. : ИЦКПС, 2000.
4. Виды сред в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://courses.urc.ac.ru/eng/u7-9.html>
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991.

6. Гаспаров М. Л. Поэзия вагантов / М. Л. Гаспаров // «Patrologia latina». – V. 212. – Р. 603.

7. Захарова И. Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И. Г. Захарова. – Тюмень, 2003.

8. Кечиев Л. Н. Методы и средства построения образовательного портала технического вуза / Л. Н. Кечиев, Г. П. Путилов, С. Р. Тумковский // Откр. образование. – № 2. – 2002 г. – С. 34–42.

9. 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. 110–13. – Режим доступа : <http://it2009.petsu.ru/publication.php>

10. 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/>

11. 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. – 28 сент. – 1 окт. 2008 г., – М. : Президент-Отель : сб. тез. докл. конф. – М., 2008. – С. 200–214.

12. Кирвас В. А. Информационно-образовательная среда университета / В. А. Кирвас // Экспертные оценки элементов учебного процесса : прогр. и материалы IX межвуз. науч.-практ. конф., 3 нояб. 2007 г. / Нар. укр. акад. ; [каф. информ. технологий и математики]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – С. 39–41.

13. 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 квіт. 2008 р. : матеріали конф. – Х. : ХУПС, 2008. – С. 130.

14. Кирвас В. А. Проблемы развития информационно-образовательной среды гуманитарного университета / В. А. Кирвас // Проблемы информатики и моделирования : материалы седьмой междунар. науч.-технич. конф. – Харьков : НТУ «ХПИ», 2007. – С. 14.

15. Крупин А. Образовательные видеопорталы [Электронный ресурс] / А. Крупин // КомпьютерраLab. 2009. – Режим доступа : <http://www.computerra.ru/terralab/softerra/475853/9>.

16. 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>

17. 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. – Х. : Изд-во НУА, 2004. – С. 99–104.

18. Лубков Р. В. Дидактический потенциал виртуальной образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р. В. Лубков. – Самара, 2007. – 165 с.

19. Основы открытого образования / отв. ред. В. И. Солдаткин ; Рос. гос. ин-т открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – Т. 1.

20. 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)

## 5.2. Экономические аспекты формирования социального капитала студенчества в XXI веке

Современная социально-экономическая ситуация в мире при всех межстрановых различиях и особенностях позволяет выявить целый ряд общих проблем и задач, решение которых в настоящее время является чрезвычайно актуальным. Развитые страны вступили в постиндустриальную эру, характеризующуюся не только прогрессом в сфере высоких технологий, повышенным вниманием к творческому и интеллектуальному труду, но и ростом 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.

Глобализация современного мира также расширяет проблему социального капитала как ресурса, необходимого для повышения эффективности экономики, устойчивого развития и международной безопасности.

В то же время современная экономика характеризуется все более нарастающим разрывом между теоретическими построениями и практикой реальной хозяйственной деятельности различных экономических субъектов. Например, актуальной является проблема прогнозирования реакции экономических субъектов на различные нормативно-законодательные способы регулирования хозяйственных процессов, обусловленная необходимостью повышения эффективности управленческих решений. Поэтому экономические аспекты формирования социального капитала приобретают не только теоретическую, но и практическую значимость для рационального выбора стратегий управления как на уровне отдельного предприятия, так и в масштабах экономики в целом.

Особую актуальность исследование экономических аспектов формирования социального капитала приобретает применительно

к современной экономике Украины. В украинском обществе существует дефицит устоявшихся, разделяемых всеми людьми ценностей, рациональной трудовой этики и ответственности, корпоративной идентичности и самоотдачи, что сдерживает формирование отношений доверия между работодателем и работником, партнерами по бизнесу. Дефицит доверия населения к рыночным институтам производства, потребления и распределения товаров и услуг тормозит социальные и экономические преобразования украинского общества. В силу этого затрудняется реализация на практике целого ряда положительных начинаний 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.

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 становится формирование в развитых странах постиндустриального общества, основанного на инновационном производстве. Данный факт принципиально меняет как положение и роль человека в производстве, так и саму структуру производства. Существование людей в современном мире уже совершенно невысказимо без достигнутого уровня автоматизации промышленного производства, использования авиации и автомобильного транспорта, применения новых материалов и строительных технологий, радио и телевидения, персональных компьютеров и средств связи. Технологический прогресс изменил не только масштабы и структуру производства в индустриально развитых странах, но и оказал заметное воздействие на качество жизни, взаимоотношения людей между собой и с окружающим миром. Постиндустриальный мир характеризуется рядом принципиально новых обстоятельств, среди которых важнейшим фактором хозяйственного прогресса становятся интеллект и творческие способности человека.

Еще на рубеже 1950–60-х годов экономисты вынуждены были пересмотреть роль человека в процессе производства. Сегодня человек с точки зрения экономической теории – это уже не только владелец товара «рабочая сила» в производственной функции, но и важнейший фактор экономического роста, поскольку обладает «человеческим капиталом» [2; 34].

Под человеческим капиталом понимается сформированный в результате инвестиций и накопленный человеком определенный запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотиваций, который целесообразно используется в той или иной сфере общественного воспроизводства, содействует росту производительности труда и эффективности производства и тем самым влияет на рост заработков (доходов) данного человека [33].

Формирование человеческого капитала, подобно накоплению экономического капитала, требует выделения средств из 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.

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, различия в оплате мужского и женского труда, сохранение экономического неравенства на протяжении ряда поколений и многое другое.

Новые модели позволили формализовать понимаемую интуитивно связь между механизмами экономического роста и процессами получения и накопления нового знания, материализуемого затем в технологических нововведениях. Вместе с тем они привели авторов моделей к ряду далеко идущих предположений относительно причин наблюдаемых различий в темпах экономического роста отдельных стран, эффективности различных мер государ-

ственной научно-технической и промышленной политики, влияния процессов международной интеграции и торговли на темпы экономического роста [11; 28; 35].

Результатом нового отношения к интеллекту и творческим способностям человека становится серьезный прогресс в области развития высоких технологий, которые являются символами процветающей экономики. Но подобный прогресс приводит к изменениям не только в сфере технологий, но и в социальной 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 ли он любить свое дело и не только формально выполнять возложенные на него обязанности, а творчески подходить к любой работе.

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.

В ходе исторического анализа можно заметить, что даже при сравнительно одинаковых ресурсах и стратегии роста отдельные развивающиеся страны достигли исключительно высоких темпов экономического развития и значительно сократили свое отстава-

ние от развитых стран, в то время как в большинстве развивающихся стран нет экономического роста вообще, а в некоторых наблюдается дальнейшее падение показателей экономического развития. От чего же зависят успехи или неудачи в развитии отдельных стран мира? Что могут предпринять правительства развивающихся стран для ускорения их экономического роста?

Очевидно, что, помимо наличия необходимых материальных ресурсов, существует, как минимум, еще один значимый фактор, который существенно влияет на темпы развития стран, но на который раньше экономисты и правительства развивающихся стран по той или иной причине не обращали внимания. Возможно, именно этот фактор как раз и играет решающую роль в развитии страны, являясь, по существу, важнейшей составляющей ее богатства.

Перед экономической наукой встает задача обнаружить этот важнейший фактор, рассчитать его показатели для различных стран и включить в уже существующие модели развития. А на основе этих усовершенствованных моделей можно будет строить новые программы развития для каждой страны.

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.

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 были предметом интереса социологов, психо-

логов и политологов. Экономисты же в настоящее время предпринимают попытку выявить, как эти взаимоотношения влияют на выбор индивида и экономический рост.

В сферу исследования социального капитала входят и поиски ответов на старые вопросы экономики, касающиеся причин неравенства доходов, или ответов на вопросы, с чем связан рост регионов, почему в разных регионах 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:

- через усиление ответственности правительства, его отчетность перед гражданами за эффективность защиты общественных интересов, а не узких интересов олигархических групп;
- путем облегчения достижения консенсуса при различиях политических взглядов;
- путем обеспечения стимулов к управленческим решениям.

Там, где социальный капитал отсутствует, граждане рассматривают государственных служащих как источник частных благ, выступая в качестве просителей [15].

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 [31; 32].

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 законо-

дательной системы и защиты прав собственности существует косвенный механизм влияния на социальный капитал общества путем стимулирования рыночной активности [14].

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 на исследование 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, безусловно, сохранит свою значимость, но его

экономическая эффективность будет определяться использованием высококвалифицированных кадров, новых знаний, технологий и методов управления.

Экономика, основанная на знаниях, означает, что главный ее ресурс — человек, способный приобретать знания, умеющий их творчески применять, 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.

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 сейчас во всех странах человеческий капитал предопределяет темпы экономического развития и научно-технического прогресса [34].

Экономика постиндустриального общества, основанная на знании, построение гражданского общества, повышение качества жизни и здоровья населения, сбалансированное решение социально-экономических задач и проблем сохранения благоприятной окружающей среды и природно-ресурсного потенциала в целях удовлетворения потребностей нынешнего и будущих поколений людей требуют достаточно высокого уровня образованности населения. Сегодня стало общепризнанным, что научно-технические идеи и разработки, высокие технологии и наукоемкая продукция, интеллектуальный и образовательный потенциал кадров — «инновационная способность нации» — становятся главными движущими силами устойчивого экономического роста [6].

Как свидетельствует опыт многих стран мира, успешность перехода к эффективной экономике, основанной на знаниях, всегда определялась уровнем образованности населения страны. Корреляция высоких темпов экономического роста и масштабов инвестиций в образовательный комплекс и науку характерна для

развитых стран с рыночной экономикой. Опыт таких стран, как Гонконг, Сингапур, Южная Корея, подтверждает, что ставка на инвестиции в образование и здравоохранение является наиболее эффективной стратегией экономического развития [16]. 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 [4]. В Японии, по статистике, 1% увеличения расходов на образование приводит к 2,5% роста ВВП [29]. 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 взаимосвязаны.

Мировой опыт показывает, что наука без образования ничего не дает производству. Образование в развитых странах защищается от стихийного рынка и является не только средством достижения цели, но и самой целью — именно в этом и заключается его воспроизводящая функция. Этапами реализации общей цели образования, развития личности, в том числе и эволюции общества в целом, является преобразование научно-технического прогресса посредством образования в социально-экономическое поступательное движение. Качественные признаки этого процесса находят свое отображение в поисках механизмов расчета количественных показателей экономической и социальной эффективности образования [5; 32].

Сугубо экономическая эффективность образования может рассматриваться как внутренняя, с точки зрения непосредственного вклада работников образования в производство и повышение качества образовательных услуг и с позиций лучшего, более рационального использования ресурсов в системе образования в целом, в каждом его звене и образовательном учреждении, так и внешняя, то есть с позиций того прироста материальных благ, который обеспечивается благодаря повыше-

нию общеобразовательного и профессионально-квалифицированного уровня работников для всех остальных отраслей народного хозяйства, абсолютного и относительного снижения расхода ресурсов в отраслях материального производства от новых научно-технических разработок, осуществляемых специалистами в области образования.

По оценкам экспертов, 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 [8; 16].

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 группа лиц, входящих в последнюю группу, что составляет 24% от общего числа трудоспособного населения страны, производит более 50% валового внутреннего продукта и до 56% добавленной стоимости [3].

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 [28].

Так, по результатам опроса студентов Украины, проводимом в рамках настоящего проекта «Студент XXI 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, то есть 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.

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. [31].

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 содержанию наполнению несколько шире, чем просто знания, умения, навыки, приобретенные студентом.

Так, по результатам опроса студентов Украины, проводимом в рамках настоящего проекта «Студент XXI века», самыми важными качествами, которыми, по мнению опрашиваемых, должен обладать современный конкурентоспособный специалист, являются следующие: 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.

Уровень образования не случайно относится к числу решающих показателей благосостояния населения. Он же в значительной мере предопределяет статус государства, укрепляет его безопасность, усиливает социальную защищенность личности. В социальном плане происходит снижение уровня преступности, уменьшение зависимости населения от систем социального обеспечения, повышение культуры в обществе, улучшение функционирования государственных и негосударственных учреждений, развитие общественных движений и организаций.

Таким образом, с точки зрения формирования социального капитала развитие системы высшего образования в условиях социальной и технологической нестабильности способствует становлению подготовленной, грамотной и решительной личности, умеющей справляться с различными социальными, индивидуальными, технологическими и организационными вопросами.

При этом образование является решающим фактором в подготовке отдельных личностей к более индивидуализированному процессу труда, а также к новым элементам добровольной коллективной деятельности, повышающей индивидуальную деятельность каждого и ответственность в трудовой и общественной жизни (учиться действовать в собственных интересах и в то же время приобретать навыки предпринимательского отношения к труду).

**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 перекосами (достаточно быстро выявилось относительное перепроизводство таких специалистов, значительная часть которых отличалась невысоким качеством подготовки).

Во-вторых, резкое сокращение государственного финансирования высших учебных заведений. В 2007 г. государственные расходы на сферу образования в целом в бюджете Украины составили (в сопоставимых ценах) около 37% от объема расходов

1991 года, а объемы государственного финансирования непосредственно высшей школы сократились более чем втрое. 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, увеличилось в 1,5 раза, но если в 1999 году за счет бюджетных средств училось 46,8% студентов, то сейчас их удельный вес не превышает 33%. Более того, каждый год стоимость образования повышается минимум на 5% [20].

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, которая, по прогнозам специалистов, будет особенно ощутимой в 2008–2010 гг.

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 содержит 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 описании активности вузов на рынках образовательных услуг и труда [7].

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 качество проверяется 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 приобретается 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 реальным рынком труда. Наибольшим «узнаваемым» 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 узко-профессиональные 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.

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 конкрет-

ном трудовом процессе для обеспечения вертикальной и горизонтальной мобильности работников [21].

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 [10].

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 [19].

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.

В решающей же степени эта цена варьируется под влиянием социально-психологических факторов, среди которых число 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 невещественные 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 невещественный 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 [22], 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).

Вторая стадия ценообразования включает в себя: измерение затрат, предварительный анализ данных о контингенте абитуриентов и вузах-конкурентах с учетом их конкурентных позиций по системе ценностей.

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 современных условиях происходит глубокое и серьезное переосмысление принципов функционирования высшего учебного заведения как самостоятельного субъекта, который предоставляет образовательные услуги определенного профиля, качества, объема и важности, а также является (или не является) конкурентоспособным в сравнении с другими высшими учебными заведениями. Формируются новые подходы к организации и управлению деятельностью образовательных заведений высшей школы, нацеленные на повышение их эффективности, динамичности и способности к дальнейшему развитию.

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 учебной 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 основных составляющих, 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.

Остальные аспекты функционирования вуза обеспечиваются за счет источников, аналогичных американской модели.

В целом, в большинстве развитых стран расходы на образование к началу XXI в. 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 [30].

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. [9; 13].

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 обучением не менее 180 студентов [23]. 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 года [20].

В настоящее время на выплату зарплат, по сравнению с затратами на оборудование, обеспечение материально-технической базы и т. д., приходится около 60% бюджетных средств. Более того, существующая система не предусматривает необходимых объемов финансирования определенных статей расхода, как, например, закупки оборудования и внедрения новых технологий, и в ней не предусмотрено выделение дополнительных средств на покрытие расходов, связанных с ценовыми изменениями в плате за обучение [6].

Помимо этого, учитывая принятое государством масштабное обязательство по обучению студентов из социально уязвленных 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 [6].

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.

С 2000 г. за учебными заведениями было закреплено принципиальное право зарабатывать собственные деньги по принципу рыночных отношений (то есть осуществлять контрактно закрепленную деятельность на прибыльной основе). Тем не менее эта мера не позволяет учебным заведениям значительно увеличить свои бюджеты, поскольку заработанные деньги подлежат дальнейшему налогообложению.

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

на образование, в том числе через образовательный кредит, и стимулирование деятельности частного сектора.

Особенно широко и последовательно привлечение средств населения Украины осуществляется для нужд развития высшего образования по следующим направлениям:

- введение платы за обучение;
- введение платы за административные расходы;
- расширение негосударственного сектора высшего образования;
- предоставление платных студенческих кредитов;
- рост количества субсидий в виде грантов;
- увеличение доли работающих студентов (аналог вечерней формы обучения), которые способны сами оплачивать образование.

Хроническое недофинансирование системы высшего образования подвигло ее участников на внедрение 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 внаем помещений и отдельных элементов материально-технической базы, спонсорская помощь и добровольные пожертвования.

В этой связи принятая еще в 2002 г. Национальная доктрина развития образования определила цели и приоритеты развития системы образования. В плане многоканальной системы финансирования подготовки студентов должна измениться сама идеология функционирования вуза [24].

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 не связанные 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 изменять содержание учебных курсов, корректируя 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.

**Перспективы  
привлечения  
инвестиций  
в образовательную  
систему Украины**

Инвестиции в сферу образования рассматриваются в настоящее время в качестве одного из главных источников приумножения личного и национального богатства. Многофункциональный, многоцелевой характер системы высшего образования требует использования разных финансовых механизмов, их оптимального сочетания, что позволит не только повысить эффективность расходов бюджетных средств, которые выделяются на развитие системы высшего образования, но и привлечь дополнительные внебюджетные источники, повысить ее инвестиционную привлекательность [12; 27].

Инвестиционный потенциал украинской системы высшего образования составляют следующие факторы: наследование, воспроизводство, приращение и тиражирование научных знаний, культурных ценностей и норм; способность предвидеть, предвосхитить потребности общества и рынка труда в квалифицированных специалистах; поиск «своей» ниши, сфер приложения, новых направлений деятельности, открытие новых нетрадиционных специальностей; гибкость и умение реагировать на изменения «социального заказа»; процесс структурно-содержательной перестройки, модернизация образования; расширение границ, форм и уровней непрерывного образования для всех на протяжении всей жизни; развитие интеллектуально-творческих возможностей личности в процессе образовательной деятельности; формирование генерации специалистов, способной осуществлять качественные изменения в сфере своей деятельности, в системе хозяйствования, в культуре труда, в социальном устройстве [25].

Сегодня не оспаривается тот факт, что инвестиционная привлекательность системы высшего образования должна быть обеспечена эффективностью деятельности, прозрачностью финансовых потоков, участием общественности в управлении образованием, независимой оценкой качества образования на всех уровнях образовательной системы [26].

При этом, однако, инвестиции общества в образование будут обусловлены в первую очередь эффективностью бюджетного финансирования данной сферы. Кроме того, инвестиционная привлекательность образования должна напрямую зависеть от инновационного характера развития образовательной сферы, интеграции научной, образовательной и практической деятельности, включенности образования в национальную инновационную систему [18].

Таким образом, с целью повышения инвестиционной привлекательности сферы высшего образования Украины, на наш взгляд, даже в условиях искусственно созданной ограниченности финансовых ресурсов в отечественной экономике, уже сегодня необходимо совершенствовать механизм финансирования системы образования по следующим направлениям.

1. Стимулировать экономическую самостоятельность вузов путем увеличения разнообразия организационно-правовых форм образовательных организаций. Децентрализация системы высшего образования путем делегирования полномочий региональным органам управления будет способствовать целенаправленности финансовых потоков с точки зрения поддержки и стимулирования развития ценностных приоритетов образования и гарантированности финансовых поступлений, позволяющей прогнозировать и планировать финансовую ситуацию.

2. Определить приоритетность инвестирования в инновационную деятельность в образовании как наиболее соответствующую характеру процесса накопления и обновления знаний (это именно то звено в образовании, которое само может выступать в роли источника ресурсного обеспечения), что, в свою очередь, будет способствовать рационализации структуры инвестиций, выбору оптимальных вариантов сочетания различных источников финансирования и их динамичности, возможности взаимодополнения и свободного перелива инвестиций по направлениям образовательной деятельности.

3. Повысить качество кадрового корпуса системы высшего образования. Следует разработать и ввести в действие эффективные механизмы отраслевой системы оплаты труда педагогических работников. Важным элементом роста качества кадрового корпуса должна стать модернизация системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования. Необходимо создать условия для развития менеджерского слоя в системе высшего образования, повысить квалификацию и переподготовить действующий управленческий персонал среднего звена, развивать организационно-управленческую культуру сферы образования.

4. Создать условия для развития общественных институтов, привлекая их к участию в управлении образованием. Распространение практики использования таких форм общественного участия в управлении, как попечительские и наблюдательные советы, позволит повысить контроль за расходованием бюджетных и внебюджетных средств, что, в свою очередь, будет способ-

ствовать снижению инвестиционных рисков при инвестировании в образовательную сферу. Необходимо отработать перечень полномочий деятельности институтов общественного участия в управлении образованием.

5. Обеспечить большую прозрачность процессов финансово-хозяйственного управления образовательными учреждениями, осуществить разработку и создать условия для распространения механизмов и форм публичной отчетности о работе высших учебных заведений, развивать независимые формы контроля (аудита) их деятельности, что позволит привлечь внимание общественности к деятельности как отдельных образовательных учреждений, так и системы высшего образования в целом.

Создание подобных механизмов и стимулов будет не только способствовать улучшению общей финансово-экономической ситуации в системе высшего образования Украины, но и обеспечит условия для роста ее восприимчивости к запросам общества и рынка труда, что, безусловно, позитивно повлияет на качество образовательного процесса.

### Список литературы

1. Багаутдинова Н. Г. Высшая школа сегодня и завтра. Пути преодоления кризиса / Н. Г. Багаутдинова. — М. : Экономика, 2003. — 120 с.
2. Беккер Г. Человеческий капитал / Г. Беккер // США: экономика, политика, идеология. — 1993. — № 11. — С. 109–119.
3. Вифлеемский А. Б. Образовательный комплекс как основа экономического роста в России / А. Б. Вифлеемский // Экономика образования. — 2005. — № 3. — С. 5–9.
4. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. — 2002. — № 10. — С. 3–23.
5. 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.
6. Економіка знань: виклики глобалізації та Україна : монографія / під заг. ред. А. П. Гальчинського, С. В. Львовчкіна, В. П. Семиноженка. — К., 2004. — 261 с.
7. 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.

8. Исмагилова Л. А. Исследование взаимосвязи социально-экономических факторов развития системы образования / Л. А. Исмагилова, Е. С. Павлова // Экономика образования. – 2006. – № 5. – С. 16–24.
9. Ишина И. В. Модели финансирования образования / И. В. Ишина // Экономика образования. – 2003. – № 4. – С. 7–23.
10. Колесников В. Н. Коммерциализация высшего образования – угроза национальной безопасности России / В. Н. Колесников // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 99–106.
11. Кольчугина М. Новой экономике – новое образование / М. Кольчугина // Миров. экономика и междунар. отношения. – 2003. – № 12. – С. 17–25.
12. 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>.
13. Майбуров И. Эффективность инвестирования и человеческий капитал в США и России / И. Майбуров // Миров. экономика и междунар. отношения. – 2004. – № 4. – С. 3–13.
14. Маковецкий М. Ю. Инвестиционное обеспечение экономического роста: теоретические проблемы, финансовые инструменты, тенденции развития / М. Ю. Маковецкий. – М. : АНК ИЛ, 2005. – 312 с.
15. Нейматов Я. М. Образование в XXI веке: тенденции и прогнозы / Я. М. Нейматов. – М. : Алгоритм, 2002. – 480 с.
16. Никольский В. Глобальное образование: пределы либерализации / В. Никольский // Высш. образование в России. – 2004. – № 8. – С. 17–25.
17. Нэгл Т. Т. Стратегия и тактика ценообразования / Т. Т. Нэгл, Р. К. Хопден. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
18. Общество обсуждает стратегию модернизации образования : материалы СМИ. – М. : Журн. «Эксперт», 2000. – 128 с.
19. Панкрухин А. Цена образования / А. Панкрухин // Alma mater. – 1997. – № 5. – С. 24–29.
20. Підгорний А. Деякі методичні питання фінансування вищої освіти в Україні / А. Підгорний // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 54–57.
21. 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. : НИИ ВШ, 1990. – 145 с.
22. Портер М. Конкуренция : учеб. пособие / М. Портер ; [пер. с англ.]. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2000. – 495 с.

23. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002. – № 2984-III [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=3&nreg=2984-14>.
24. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 року. – № 347/2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz\\_Pr\\_347.doc](http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc).
25. Пузиков В. Инвестиционный потенциал образования / В. Пузиков // Высш. образование в России. – 2001. – № 2. – С. 10–17.
26. Снегирев Н. Инвестиции в образование вместо взяток учителям [Электронный ресурс] / Н. Снегирев. – 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)
27. Сумарокова Е. В. Инвестиции в человеческий капитал / Е. В. Сумарокова // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 28–34.
28. Сумарокова Е. В. Образование и экономический рост / Е. В. Сумарокова // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 12. – С. 18–23.
29. Сумарокова Е. В. Финансирование высшего образования: зарубежный опыт и отечественная практика / Е. В. Сумарокова // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 4. – С. 34–39.
30. Тилак Дж. Основные тенденции в финансировании высшего образования в мире / Дж. Тилак // Экономика образования. – 2006. – № 5. – С. 56–58.
31. Шабатин И. И. Образование как главный резерв развития общества / И. И. Шабатин // Экономика образования. – 2002. – № 5. – С. 18–23.
32. Шишов С. А. Инновационное общество и образование / С. А. Шишов // Экономика образования. – 2007. – № 2. – С. 26–32.
33. Щетинин В. Человеческий капитал и неоднозначность его трактовки / В. Щетинин // Миров. экономика и междунар. отношения. – 2001. – № 12. – С. 3–15.
34. Becker G. Human Capital / G. Becker. – N.Y., 1964. – 255 p.
35. The role of the universities in the Europe of knowledge. – Brussel : European commission, 2003. – 75 p.

### 5.3. Социокультурная среда вуза – фундамент накопления студентами культурного капитала

В условиях становления информационного общества большая роль в становлении личности молодого человека, в формировании его социального капитала принадлежит высшему учебному заведению и его социокультурной среде. Но чтобы уяснить механизм влияния социокультурной 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. Мертона, Т. Парсонса и др.) выступает одной из главных теорий данного исследования, так как позволяет уяснить, что собой представляет социальный порядок, культура, влияние образования на человека.

Один 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, подходить к изучению социальных фактов как к реальным вещам, оторванным от субъективных моментов, и изучать их необходимо на основе эмпирических доказательств.

«Социальные факты» ученый понимал как нормативные установки, убеждения, правила, которые приняты в обществе и являются «внешними» по отношению к отдельным членам общества, оказывая на них влияние, заставляя жить по этим правилам. Главными сферами, в которых проявляются «социальные факты», являются: мораль, религия, образование, последние могут быть отнесены к сфере культуры. Э. Дюркгейм подчеркивал, что социальные факты имеют общий признак – коллективность, они оказывают влияние на каждого, но их субстратом является коллектив.

Совокупность и взаимодействие социальных фактов составляет, по мнению Э. Дюркгейма, содержание общественной жизни,

которая рассматривается 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, по его мнению, создаются, реализуются и выполняются соответствующие правила. Э. Дюркгейм считал, что человек рождается биологическим существом, а становится человеком только соприкоснувшись с культурой и восприняв ее ценности.

Исследователь, изучая феномен социальных изменений, продолжал традицию теории эволюции; он относил к ключевому моменту социального развития поступательное распределение труда, распределение и специализацию функций, которые выполняют в обществе индивиды. Традиционные общества Э. Дюркгейм рассматривал как пример механической солидарности, при которой социальные связи опираются на единство трудовой деятельности, образ жизни, окружение. Современное общество, по мнению ученого, создает органическую солидарность. Социальные связи в такой солидарности возникают на основе взаимных потребностей, а дифференцированные действия роли взаимно дополняют друг друга.

Э. Дюркгейм был первым, кто обратил внимание на проблемы образования. Он выделял различные формы образования в зависимости от временных и национально-географических признаков и полагал, что именно формы образования в мировом сообществе играют главную роль в создании мирового единства, необходимого для обеспечения гармоничных 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 [8, с. 13]. Общественные, коллективные нормы и ценности, которые преломляются в процессе образования, и осуществляют обратное влияние на общество. Поэтому целью образования, по мнению ученого, является объединение индивидов с коллективом и убеждение их в том, что объектом уважения и преданности должно быть именно общество.

Идеи Э. Дюркгейма продолжил Т. Парсонс, который подчеркивал, что индивид интернализирует нормы и ценности в процессе общения с «значимыми другими», к числу которых он относил общество, образование, человека. Но индивид участвует и в процессе экстерииорации, он вносит в социум новые формы и способы жизнедеятельности в результате создания новых культурных образцов и ценностей. Общение с другими Т. Парсонс рассматривал в границах стабильного общества, поэтому ученый полагал, что роли, которые будут исполнять индивиды на каждом этапе своей жизни, должны быть четко сориентированы согласно субъекту и объекту взаимодействия.

В современном обществе это не всегда возможно. Т. Парсонс утверждал, что над личностью как системой находится еще одна социальная система, над которой, в свою очередь, господствует система культуры. Именно система культуры, по его мнению, и владеет наибольшим личностно-созидательным потенциалом, а поэтому наибольший контроль над личностью принадлежит именно культуре, которая передает индивиду необходимые для его жизнедеятельности в конкретном социуме убеждения, ценности, нормы поведения. К сфере культуры принадлежит и образование. В современных условиях оно наполняется социокультурным потенциалом и, таким образом, оказывает влияние на личность.

На идеи структурного функционализма в нестабильном обществе обращал внимание Р. Мертон, который изучал противоречия между ценностями и социальными институтами. Ученый пришел к выводу, что каждое общество в определенной степени аномично, иначе оно не могло бы изменяться. Эту точку зрения можно распространить и на институт образования. Между институтом образования и человеком возможны различные виды взаимодействия, которые базируются на разных ценностных ориентациях.

Важными исследованиями для понимания функционального взаимодействия общества, культуры и образования являются труды 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 последующая профессиональная карьера.

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. Эта идея нашла свое дальнейшее развитие в трудах П. Блау и О. Данкена.

Своеобразную теорию общества, которое состоит из определенных «практик» как способов действий индивидов и коллективов, создал П. Бурдьё. Он рассматривал практики как что-то среднее между простой реализацией культурных правил и результатом индивидуальных импровизаций. Такая практика является «стратегическим действием», благодаря которому в границах культурных 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 и этого «габитуса», который отличается особенно сильной инерцией.

Люди 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 передают эти капиталы от поколения к поколению, обеспечивают воссоздание неравенства, неравное распределение данного капитала. Главная роль в этом процессе принадлежит институту образования, который благодаря своему

символическому капиталу «навязывает человеку» своеобразные ограничения и деформирующие параметры и способы познания мира, что ведет к формированию соответствующих взглядов и убеждений, а это сдерживает, по мнению П. Бурдые, развитие человека.

Но «габитус» не только детерминирует поведение личности, считает исследователь, и ограничивает действия, 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 относительно условий социокультурной среды, но и активного субъекта, 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 сетей).

Важной для понимания процесса становления социального капитала у студенческой молодежи является точка зрения социолога-наблюдателя З. Баумана. Ученый полагал, что на формирование индивида оказывает влияние место проживания (*habitat*), которое «предоставляет обществу определенную совокупность ресурсов для каких-нибудь действий, а также простор, в котором могут быть осуществлены ориентированные на действие и ориентированные действием ревалентные 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 ему приписываются, но есть одна решающая область, по мнению ученого, в которой *habitat* (место проживания) играет детерминирующую (систематизирующую, такую, которая соотносится с образцом) роль: оно утверждает повестку по отношению к делу жизни», снабжая агентов реестром целей и списком способов [14, с. 190–191].

Опираясь на положения теории З. Баумана, можно представить вуз как определенное место проживания молодого человека, студента, его *habitat*, другими словами, среду обитания, которая выдвигает перед ним определенные цели и снабжает его

соответствующими умениями, навыками или компетенциями, с точки зрения ученого, — способами, которые помогают человеку достичь этих целей. Безусловно, в современном обществе активизируется роль субъекта, но социальные структуры не только формируют субъекта, но и влияют на его развитие. Вуз создает соответствующие условия, позволяющие молодому человеку осуществлять свой выбор, реализовывать свой социальный капитал, устанавливать и развивать социальные контакты, но в то же время воздействует на формирование его личностного потенциала всей своей структурой или отдельными элементами. Этот вывод З. Баумана не противоречит современным положениям о том, что человек XXI века сам творит себя, сам контролирует свою личность.

Представители феноменологичной социологии знаний П. Бергер и Т. Лукман считают, что индивид осуществляет всестороннее и последовательное вхождение в объективный мир общества или отдельной его части [3, с. 212]. Без этого «вхождения» нет личности, считают исследователи, ибо *homo sapiens* — это всегда *homo sapiens*. Общество «укореняется» в человеке, детерминирует не только то, что и как он делает, но и то, чем он является. Значительную роль в процессе становления личности уделяют ученые такому социальному институту, как образование, и в то же время подчеркивают снижение роли семьи в этом процессе.

Таким образом, понимание ряда вопросов, касающихся влияния социокультурной среды современного вуза на становление личности студента, на формирование его социального капитала, невозможно без анализа ряда методологических положений, которые сложились в социологической мысли XX века.

Социокультурная 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. Бурдье, 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 другие. 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 др.

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 [9, с. 17].

Категория «социальное пространство» тесно связана с категорией «социальная среда». Социальная среда заполняет социальное пространство.

В современных условиях значительно вырос интерес к категории «социальная среда». В последнее время в литературе появились такие понятия, как «гуманитарная среда», «культурная среда», «социокультурная среда». Несомненно, что интерес к этой категории обусловлен теми преобразованиями, которые несет человечеству новое информационное общество, чем дальше, тем сильнее объединяющее человека с культурой.

Предлагая новые понятия, ученые расходятся в их содержательном толковании и предлагают разные методологические подходы. Так, российские исследователи Е. Белозерцев и О. 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. Трактую 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.

Наиболее активно данное понятие использовали исследователи в контексте педагогического знания (С. Шацкий, С. Моложавый, В. Шульга, М. Крупенина, Л. Новикова и др.), которые понимали «образовательную среду» в широком смысле как систему факторов, среди которых – воспитание, образование, и в узком – как системообразовательный фактор конкретной образовательной системы.

Опираясь на педагогическую парадигму, анализирует культурную среду и исследователь 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» [13, с. 77].

С социологических позиций рассматривает социокультурную среду Ю. Кулюткин, который, опираясь на теорию систем, определяет социокультурную среду как систему материальных и духовных условий, в которых формируется и реализуется личность. Эта среда диалектически связана с каждым человеком; они развиваются параллельно, развивая себя, изменяя черты, формы а иногда и свои сущностные характеристики. Индивиды оказывают влияние на среду, и наоборот, таким образом взаимодействуя, они изменяются. Социокультурная среда может быть представлена как такая социальная среда, которая наполнена определенным культурным содержанием, качество ее определяется в результате анализа культурных универсалий. Другими словами, социокультурная среда – это социальная среда, в которой внимание, прежде всего, акцентируется на нормах и ценностях культуры.

Термин «образовательная среда» появился в связи с активизацией ролей образования в становлении нового типа общества (постиндустриального, информационного, «третьей волны» и др.), в котором возросла роль знаний и информации, а культура

проникла во все сферы человеческого существования и чем дальше, тем больше объединяется с образованием. В литературе появились новые понятия: «образовательное пространство», «образовательная сфера», «культурно-образовательная среда», «социокультурная образовательная среда» и др. Анализ социокультурной образовательной среды тесно связан с определением социокультурной среды. Опираясь на системный подход, образовательная среда рассматривается как элемент социокультурной среды, в этой связи нормы и ценности, на которых базируется социокультурная среда, будут составлять основу и образовательной среды. Ибо содержание образования напрямую связано с социокультурной реальностью, которая и будет детерминировать процесс становления и развития образования. Образование, таким образом, выступает транслятором знаний, норм и ценностей культуры. Индивид в этом процессе предстает субъектом, который, с одной стороны, принимает новые знания, ценности, заложенные в образовании, а с другой – сам оказывает влияние на образование.

Процесс обучения в вузе, как правило, совпадает с периодом становления ценностного сознания молодых людей, их моральных и профессиональных качеств. В этой связи вуз и его среда выступают важным условием формирования личности студента. Таким образом, социокультурную среду вуза можно определить как такой пространственный континуум, в котором преломляются знания и культурный опыт человека, последний осуществляется благодаря взаимодействию, общению и сотворчеству. Социокультурная среда высшего учебного заведения выступает таким конструктом, который характеризует социокультурное пространство вуза с качественной стороны и раскрывает его социокультурную организацию.

Другим важным понятием исследования является «социальный капитал». Впервые термин «социальный капитал» использовал в своей работе Л. Ханифан, понимая под ним солидарность и социальные связи, существующие в данной социальной группе. В научной литературе социальный капитал анализируется как на уровне конкретного индивида, так и отдельной социальной группы.

На микроуровне социальный капитал понимается как качественная характеристика индивида, совокупность его знаний, умений, навыков, которые позволяют ему в будущем получить ощутимую прибыль, то есть это некие инвестиции, которые вкладывает в себя индивид, развивая свою субъективность. П. Бурдьё 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 П. Бурдьё, являются: социальные сети, нормы и доверие.

Другой исследователь У. Бейкер полагал, что социальный капитал – это ресурсы, которые субъекты получают из специфических социальных структур и используют исходя из своих интересов. К таким структурам он относит социальные сети. Ученый Р. Барт так определяет «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 [7, с. 101]. Таким образом, социальный капитал на микроуровне понимается как совокупность реально и потенциально имеющихся ресурсов, которые субъект использует, пользуясь своим членством в социальных сетях.

Среди сторонников макроуровневого понимания социального капитала следует назвать американского исследователя Р. Патнама, понимающего социальный капитал как активное взаимодействие между людьми. Доверие и общие ценности связывают членов сетей и общностей, делают возможным и упрощают совместное действие. Социальные сети, согласно этой теории, являются скелетом, структурным элементом воспроизводства

социального капитала, благодаря нормам, ценностям, доверию, поддерживаемым социальными сетями, в обществе утверждаются определенные образцы взаимодействия.

Определение социального капитала на макроуровне, как правило, содержит такие составляющие: горизонтальные и неформальные сети, «гражданские» ценности и нормы, горизонтальное диффузное доверие и эффективность системы как результат действия предыдущих составляющих. Исследователи полагают, что сообщества с высоким уровнем социального капитала эффективнее преодолевают социальные проблемы. Композиция ценностей, норм, доверия и сетей, существующая в таких обществах, способствует воспроизводству и приумножению социального капитала.

Еще одна точка зрения на понимание социального капитала изложена в трактовке О. Демкива, который, рассматривая его на макроуровне, определяет социальный капитал как соответствие индивидуального поведения коллективным ожиданиям, которое обеспечивается механизмами неформального социального контроля и может способствовать коллективным социальным действиям.

Источником формирования социального капитала (группового, на макроуровне), по мнению Портеса и Сексенбренера, могут выступать следующие:

1) ценностная ориентация, усвоенная субъектами в процессе социализации (от индивидов ожидается поведение в соответствии с высшей групповой нравственностью);

2) индивидуальное социальное взаимодействие (ценностями, идеалами, информацией и др.), от индивидов ожидается соблюдение определенных правил ради достижения личных целей;

3) ограниченная солидарность (поведение, ориентированное на группу), которая вырастает из ситуативной реакции социальной группы и ведет к соблюдению членами группы норм взаимной поддержки;

4) вынужденное доверие, производное от способности сообщества поддерживать устойчивую систему санкций в отношении своих членов [4, с. 52–62].

Таким образом, анализ походов к пониманию «социального капитала» на макроуровне характеризуется плюралистичностью взглядов. Это положение связано с тем, что в современной социологии аксиоматично утверждение о том, что общество не является собой единство норм, ценностей, интересов, а представляет собой стратифицированную и фрагментированную совокупность систем, объединенную общими рамками. В этой связи и трактовка «социального капитала» на макроуровне неоднозначна.

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, иметь высокий показатель развития. Условием же социального капитала на макроуровне выступают специфические нормы, ценности, доверие, сложившиеся и существующие в данном обществе.

Социальный капитал облегчает социальные взаимодействия, в пределах которых происходит приобретение любого ресурса в обществе. Средствами, необходимыми для успешных социальных трансакций, в результате которых субъекты получают ресурсы, могут быть затраты времени, денег, умственных, физических и эмоциональных усилий.

Через личную социальную сеть субъект получает доступ к ресурсам, состоящим в связях, участвует в коллективных социальных действиях, становится частью определенных социальных практик и в то же время творит эти социальные практики. На уровне индивидуального социального капитала характеристики личной социальной сети становятся определяющими для измерения его объема. Таким образом, индивидуальный социальный капитал может быть представлен как ресурсы, которые субъект использует, мобилизуя свои социальные связи. В этой связи ресурсы студенческой молодежи во многом будут определяться вузом и его социокультурной средой, в рамках которой складываются у молодых людей определенные социальные связи.

Для характеристики группового социального капитала следует анализировать социальные сети, в основе которых лежат

определенные ценности, нормы, состояние доверия, сложившиеся в обществе. Таким образом, социальный капитал студенческой молодежи формируется под влиянием группового социального капитала, индивидуальный капитал видоизменяется в результате становления его социальных сетей и под воздействием вузовской социокультурной среды, которая, в свою очередь, будет способствовать качественному изменению ресурсов студенческой молодежи.

Социокультурная среда вуза опирается на определенный набор норм и ценностей, которые будут преломляться во всех ее элементах: в учебных планах, программах, учебниках, в деятельности преподавателей.

Стабильность культурно-образовательной среды вуза зависит от набора ценностей ее участников (преподавателей, студентов, администрации, сотрудников). Но каждому участнику присущ свой набор нравственных норм и ценностей. Поэтому ценности вуза и ценности индивида могут не совпадать. Не всегда ценности молодых людей, которые поступают в вуз, совпадают с теми ценностями, которые сложились и существуют в вузе.

По результатам социологических исследований к характеристике образовательной среды вуза, которой студенты отдают предпочтения, 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%) [10].

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 расширить кругозор, развить эрудицию (47,9%). Кроме того, для молодых людей большое значение имеют коммуни-

кативно-персонифицированные ценности: возможность найти новых друзей, обрести новых знакомых (30,4%), возможность большей самостоятельности, независимости (25,3%) [11].

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 социокультурная среда вуза. Кроме того, такое положение дел будет свидетельствовать о значительном влиянии вуза на членов коллектива. Если же ценностная система индивида не соответствует ценностям вуза, то она будет оказывать негативное влияние на всю ценностную систему данного учебного заведения.

На формирование социального капитала личности и его элементов 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 поэтому человек стремится создать определенное равновесие, достичь личностной целостности, поэтому и ищет определенные ценностные основы, которые помогут ему в этом. Модернизированная социокультурная 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, потому что 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 молодежи. Поэтому

в современных условиях возрастает ответственность социокультурной среды вуза за формирование молодых людей, за становление их социального капитала. Но и социокультурная среда постоянно находится под влиянием тех изменений, которые происходят в современном обществе.

Таким образом, процесс становления социального капитала студенческой молодежи осуществляется на уровне видимой (формальной) и невидимой (неформальной) педагогики.

Каждый человек входит в мир в зависимости от состояния личностных и социальных факторов, от сформированности 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 своих 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 в обществе, занять свое 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 (то есть то, что противопоставляется ценностям и идеалам, им противоречит).

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 [10, с. 222]). И чтобы этого не случилось, человек должен 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, 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 терять 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, с социокультурной средой.

В формировании ресурсов, социальных связей индивида большая роль принадлежит образованию и его социокультурной среде. Молодой человек, оказавшись в социокультурной среде вуза, где 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.

Социокультурная среда вуза призвана помочь молодому человеку войти в новое общество, освоить многообразные социальные сети, их ценности и успешно действовать в социокультурной 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 социокультурной среды общества, так и новой среды вуза, которая будет формировать человека и его социальный капитал. А это, в свою очередь, будет выдвигать перед человеком 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 вся ее структура, которая наполняет новым содержанием все свои элементы. Включение в содержание социокультурной среды вуза фактора относительности и неопределенности знаний подготавливает человека к пониманию необходимости преодоления постоянно возникающих трудностей, выбору и принятию более верных решений.

Таким образом, социокультурная 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. Поэтому социальный капитал – уникален. Включение индивида в социальные сети ведет к созданию новых ресурсов, которые реализуются в его деятельности, последние же могут оказать влияние на общество и его социокультурную среду.

Таким образом, социальные отношения студент XXI века 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.

### **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. 52–62.

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 // *Экономическая социология.* – Режим доступа : [www.ecsoc.msses.ru](http://www.ecsoc.msses.ru). – 2002. – Т. 3. – № 5. – С. 66.
7. Демкив О. Социальный капитал: теоретические основания исследования и операционные параметры / О. Демкив // *Социология: теория, метод, маркетинг.* – 2004. – № 4. – С. 99–111.
8. Лукашевич Н. П. Социология образования : конспект лекций / Н. П. Лукашевич, В. Т. Солодков ; Межрегион. акад. упр. персоналом. – К., 1997. – 224 с.
9. Макаров В. П. Формирование глобального информационного пространства / В. П. Макаров // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 48. Социология и политология.* – 2005. – № 3. – С. 3–18.
10. Мид Дж. Интернализированные другие и самость / Дж. Мид // *Американская социологическая мысль. Тексты* / под ред. Добренкова В. И. – М., 1996. – 346 с.
11. 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.
12. Отчет о социологическом исследовании «Мотивы получения высшего образования: социологический анализ в современном обществе» / Харьк. гуманитар. ин-т «Нар. укр. акад.». – Харьков, 2002. – 115 с. – Неопубл. рукоп.
13. 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.
14. Bauman Z. *Intimation of Post modernity.* – 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 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, 21–25, 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 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, желательно, 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 непрременная 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 деятельности 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 предпочитают 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 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.

Таким образом, 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 доста-

точно 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. Андрущак Г. В. Квазирынки в экономике общественного сектора / Г. В. Андрущак // *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 образование 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 профориентации 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 : инфор. 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 конституирует особые представления относительно тех или иных социальных групп, социальных институтов. Такое конструирование основывается как на традиционных, так и на инновационных тенденциях, определяющих облик социальных субъектов. 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. В условиях же современных реформационных изменений, имеющих место в Украине, данная тенденция будет характеризоваться увеличением среднего возраста студенчества, поскольку происходит увеличение длительности получения среднего образования. В таких условиях произойдут и изменения в совмещении процессов, характеризующих тот или иной возраст.

По семейному положению большинство студентов не состоят 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.

---

\* В рамках исследования опрошено 2775 студентов вузов Украины III–IV 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.

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.

Несмотря на достаточно молодой возраст и неоднозначные социально-экономические условия, среди студентов 5,6% имеют детей (причем 2,1% – двух 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 является одной из характеристик изменяющегося общества, 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.

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.

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. Данный факт свидетельствует о том, что формирование национальной идентичности студенчества – активно протекающий процесс, в течение которого включаются разнообразные факторы.

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

смыслоразностные ориентиры студенчества, его приоритеты, характеристики и систему взаимодействия с другими социальными субъектами.

Понятие «студент» во все времена не только указывало на род занятий человека, но и несло в себе информацию относительно его стиля жизни, круга интересов и жизненных планов. Из данных характеристик складывался образ студента, свойственный определенной эпохе. Какие-то из них менялись с течением времени, а какие-то оставались неизменными. Аналогичный образ сформировался и сегодня.

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 века XX 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 невольно включено и украинское студенчество.

Около трети студентов отмечают в качестве отличительных моментов проявление индивидуализма, независимости, само-

стоятельности. 26,2% опрошенных отметили слабую мотивацию на занятие наукой у студентов XXI века.

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. Однако настораживает тот факт, что современные студенты менее ответственны, по мнению респондентов, им в меньшей степени присуще стремление к познанию, они слабо мотивированы на занятие наукой.

Характеризуя студенчество, необходимо выяснить общее отношение студентов к своим сверстникам, к своему поколению. Ведь эффективность социального взаимодействия, успешность социализации студенческой молодежи во многом зависит 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 нравятся им в поколении сверстников, 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 позитивных характеристик сверстников.

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 важно, по мнению респондентов, обратить внимание на 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, распушенность; зависимость от техники; бездумное следование моде, слепое подражательство; отсутствие патриотизма, неумение ценить свою историю.

Таким образом, можно отметить, что современные студенты весьма критично относятся к своему поколению. Данный факт имеет свои положительные и отрицательные проявления и может быть использован для организации работы со студенческой молодежью.

Ориентируясь на то, что система ценностей человека является «фундаментом» его отношения к миру, а ценностный мир каждого человека необъятен, мы не отрицаем, что существуют некие «сквозные» ценности, которые являются практически стержневыми в любой социальной группе. К ним можно отнести трудолюбие, образованность, доброту, воспитанность, честность, порядочность, терпимость, человечность. Именно падение значимости этих ценностей в тот или иной период истории всегда вызывает в нормальном обществе серьезное беспокойство. На переломном этапе развития украинского общества, когда жизнь чрезвычайно сложна и динамична, важно зафиксировать и понять ценности, которыми руководствуется современная студенческая молодежь и которые во многом определяют обыденное сознание и повседневные практики вступающих в жизнь поколений.

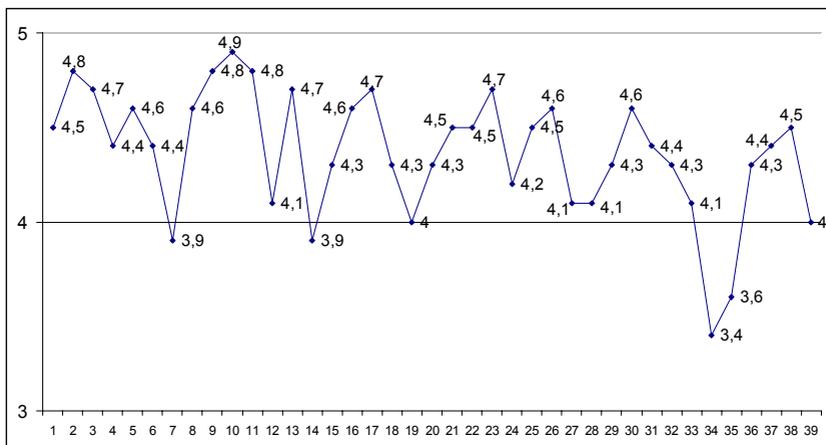
Результаты социологического исследования показали, что наиболее значимым для студентов в жизни является здоровье

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). Следует отметить, что эти позиции наряду с такими, как возможность для развлечений, общественное признание и возможность хорошо одеваться вызвали некоторые трудности в определении их значимости для респондентов.

Среднюю степень значимости опрошенные выразили в отношении 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) (см. рис. 1).



Где: 1 – материальное обеспечение; 2 – уверенность в себе; 3 – физическое здоровье; 4 – комфортная жизнь; 5 – любимое дело; 6 – благоустроенное жилье; 7 – возможность для развлечений; 8 – хорошее образование; 9 – настоящие друзья; 10 – здоровье родных и близких; 11 – семейное благополучие; 12 – престижное положение в обществе; 13 – хорошая работа; 14 – общественное признание; 15 – общение с интересными людьми; 16 – уверенность в будущем; 17 – самореализация; 18 – личный покой, отсутствие волнений; 19 – возможность хорошо одеваться; 20 – возможность хорошо питаться; 21 – собственная независимость; 22 – собственная защищенность; 23 – любить и быть любимым; 24 – хорошие условия для отдыха; 25 – уверенность в завтрашнем дне; 26 – жизнь в мирной обстановке; 27 – отсутствие преследований из-за своих убеждений (политических, религиозных и др.); 28 – уважение своего национального достоинства, языка, культуры; 29 – заработанные честным трудом деньги; 30 – профессия по душе; 31 – карьера; 32 – престижное образование; 33 – правдивая информация о событиях в стране, мире; 34 – наличие идеалов; 35 – делать что-то полезное для своей страны; 36 – жить с чистой совестью; 37 – экологическая безопасность; 38 – совершенствовать себя как личность, развивать свои способности, таланты; 39 – беречь язык, традиции и культуру своего народа.

Рис. 1. Мнение респондентов о важности в их жизни перечисленных ценностей (средний показатель в диапазоне 4,9–3,4 балла)

Выявляя уровень социального самочувствия студентов XXI века, одним из индикаторов стало 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 преобладает уверенность и спокойствие (+11%), а у женщин чуть ярче выражено 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 одиночества (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 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. Именно поэтому очень важно, на наш взгляд, обратить внимание на

морально-нравственные качества современной студенческой молодежи, внутренний духовный стержень студента XXI века. В рамках исследования нами предпринята попытка зафиксировать отношение студентов к различным явлениям и процессам общественной жизни.

Как видно из показателей таблицы 2, в целом респонденты демонстрируют достаточно высокий морально-нравственный уровень, во всяком случае, при ответе на вопрос об отношении к перечисленным в анкете явлениям общественной жизни.

В отношении большинства поступков и явлений, которые принято считать аморальными или, по меньшей мере, неэтичными, абсолютное большинство опрошенных 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, в определенной степени недопустимых, 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%).

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».

Таблица 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>

Наряду с этим иногда допустимыми 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), сохранение семьи ради детей (51,5%) 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, например, 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.

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).

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%).

Таким образом, респонденты чаще всего отдают предпочтение тем качествам, которые они оценивают позитивно у своих сверстников.

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, необходимыми 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).

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

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	Решительность, готовность к риску	51,1	2	35,2	6
2	Скромность, умеренность в запросах	11,4	24	27,7	12
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

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.

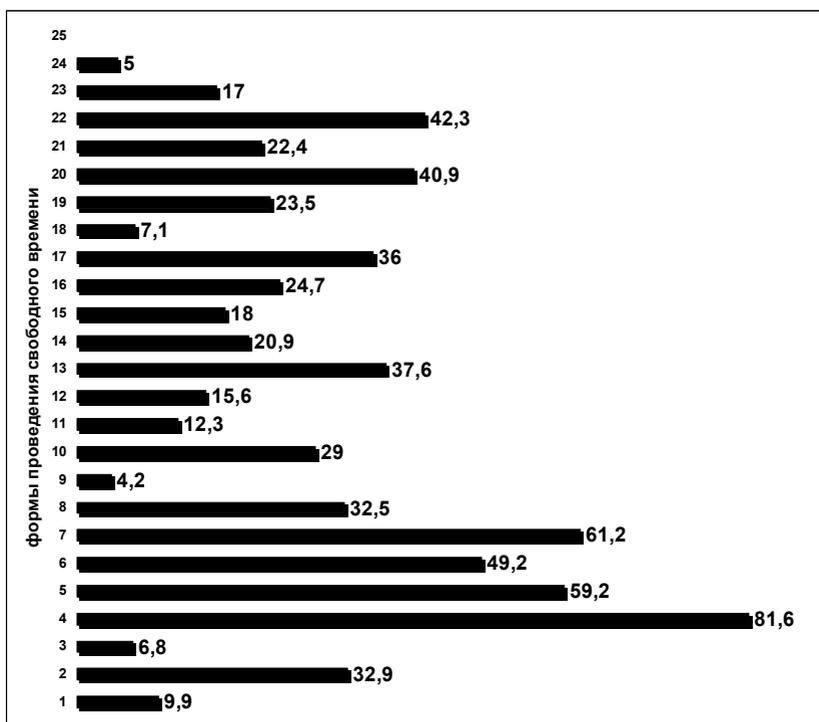
Сфера свободного времени – важнейшая сфера повседневности, к тому же за годы экономических перемен в стране претерпевающая в некотором смысле своеобразную «революцию предпочтений». Это выражается не только в том, что существенно расширяются возможности заполнения своего досуга для студентов, но, в частности, и в том, что происходят качественные типологические сдвиги по отношению к своему свободному времени, его ценности как таковой.

Каждый студент, как человек, как личность проживает свою жизнь, подчиняясь стихии жизненного течения, совершая более или менее целенаправленные действия, достигая жизненных целей и планов. Однако человек живет в обществе, и поэтому наравне с индивидуальной жизнью существует общественная. Переплетением этих двух форм жизнедеятельности человека является, на наш взгляд, частная жизнь человека, куда входит и сфера интересов. Жизнь студента требует от него постоянного совершенствования своих знаний, умений и навыков, а это занимает большую часть времени в течение дня. На что же тратят свободное время участники опроса? Распределение затрат свободного времени студента XXI века выглядит следующим образом (см. рис. 2).

Общение с друзьями, прогулки и домашние дела становятся ведущими формами проведения свободного времени студента XXI века. Вместе с тем появляется желание и возможность посмотреть видеofilмы, 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.

Студенческая молодежь, как, впрочем, и молодежь в целом, как наиболее динамично реагирующая группа на все то, что



Где: 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)

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, читает газеты, посещает выставки, занимается художественным творчеством. 12,3% респондентов отдают предпочтение такой форме досуга, как посещение церкви, около 10% – получению дополнительной специальности.

Не слишком современную молодежь привлекает социально-гражданский компонент досуга (посещение мероприятий в клубах по интересам, общественная работа). Данные формы проведения свободного времени, наряду с азартными играми (4,2%), заняли последнее место в иерархии студенческих досуговых предпочтений.

Таким образом, 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 «студент XXI века». 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. Тем не менее это далеко не всегда так. Студенческая молодежь, как и все социальные слои, не является чем-то гомогенным, полностью стандартизированным. 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, например, 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.

Однако все эти виды деятельности вплетаются в сеть свободного времени, остающегося от основного вида деятельности — обучения.

**Студент как субъект обучающийся** Основным видом деятельности студентов всегда являлось обучение, поэтому важно обратить внимание на те аспекты, которые высвечивают 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 — позволяет говорить о нем 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 своей практической деятельности. 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 фиксированных к его реальным динамичным 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. Более того, данная ситуация не связана напрямую с курсом обучения и имеет больший акцент в позициях представительниц «слабого пола». Одним из следствий такой ситуации является то, что 10% студентов обучаются дополнительно на курсах, в других вузах, на других факультетах, усиливая свою базовую подготовку дополнительными образовательными кредитами.

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 вышепроведенного 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: направленные на обеспечение стабильности в различных аспектах жизни в будущем (например, таких, как материальная обеспеченность, высокая квалификация, улучшение статуса, перспективы трудоустройства и др.) и 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.

Как уже отмечалось, в соответствии с отношением студентов к образованию в целом, от высшего учебного заведения ожидается создание условий для реализации студенческих планов. 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

Очевидно, что мотивы выбора вуза детерминируются его имиджем и теми возможностями, которые он предоставляет для самореализации студентов.

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 их как личности.

Второй этап, зона студенческой активности – процесс обучения в вузе, который, с одной стороны, может рассматриваться как этап реализации задумок, сформированных до поступления, а с другой – как этап корректировки и ранее сформированных планов, и личностных качеств студентов, а также обретения ими профессионализированного образа специалиста. В соответствии с этим, для анализа данного этапа можно обратить внимание на ожидания студентов и их реализацию, на виды деятельности, реализуемые в процессе обучения, на качества, востребованные в процессе обучения и их развитие.

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, 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 с точки зрения его профессионального становления 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).

Такая ситуация свидетельствует о том, что 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



Рис. 3. Вовлеченность студентов в некоторые виды деятельности в период обучения в вузе (средний балл по 3-бальной шкале)

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.

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 достаточно слабо 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 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 том, чтобы изменить ситуацию, – это одна из первоочередных задач современного образования – 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, возмож-

ность выбора дисциплин, преподавателя, личность преподавателя, профессиональный уровень подготовки преподавателей (в среднем 36,5%); *усовершенствование методической работы в вузе* (внедрение 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.

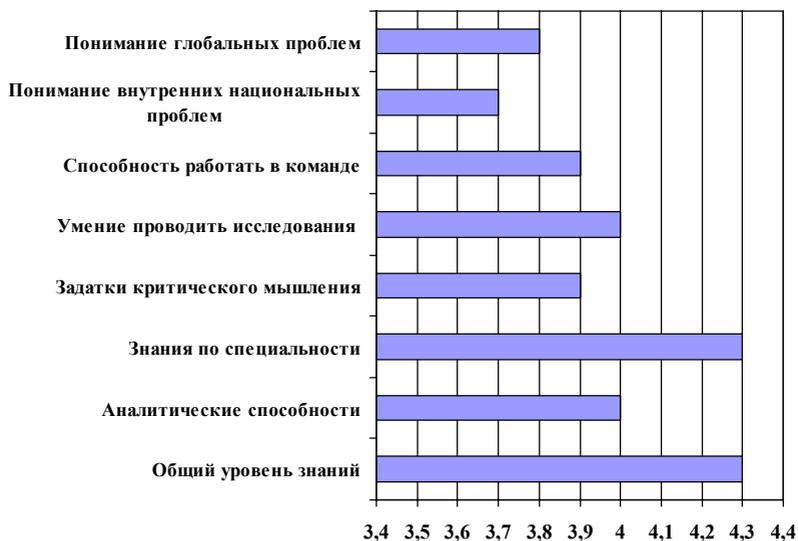


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос:  
 «На протяжении обучения в вузе как изменились Ваши...  
 (средний балл по 5-балльной шкале, где 5 – намного  
 улучшился, 1 – значительно ухудшился)

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).

С точки зрения личностного роста вуз, по мнению студентов, способствует формированию их активной жизненной позиции (3,1 балла по 4-балльной шкале), целеустремленности, потребно-

стей, 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%).

В целом, исследование свидетельствует о том, 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).

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

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

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.

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.

**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 студен-

ческой 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 самостоятельно. 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 равнозначно 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 жизнеустройства общества привело к идеологическому плюрализму и многопартийности, что сказалось на общественно-политическом сознании студенчества. Трансформации эти неоднозначны и зависят от сформированности жизненных ориентиров студентов.

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%). К сожалению, крайне низко оценена студенческой молодежью роль органов местного самоуправления, местных госадминистраций (5,7% и 3,8%). При уменьшении их влияния, по нашему мнению, возрастает ответственность молодежи за формирование адекватной структуры общества, что свидетельствует о развитии в нем процессов демократизации. Именно этим определяется установка на обновление спектра задач по воспитанию студенческой молодежи и, соответственно, новая целевая установка.

Современные реалии развития украинского общества диктуют и 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 отношение 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 национальных интересов Украины) – 25,9% (см. рис. 5). Это свидетельствует в пользу того, что следует развиваться в условиях современной социально-экономической ситуации.

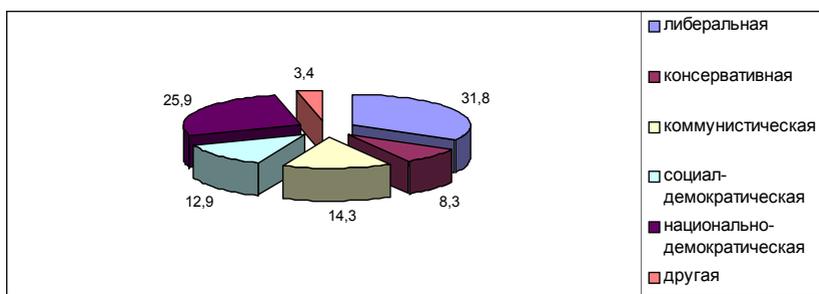


Рис. 5. Идеологические приоритеты студенческой молодежи (в %)

Исследования показывают, что студенты активно обсуждают социальные проблемы. Интерес у них вызывают (определялось по 5-балльной шкале), прежде всего, проблемы экологические (3,8), социально-экономические, духовного развития (3,5), чуть меньше – национально-этнические (3,2). 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%). Поляризация в зависимости от интереса к политике такая: большинство тех, кто ею интересуется, и приблизительно такая же часть тех, кто не заинтересован и безразличен.

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), что коррелирует с ранее приведенными данными.

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%).

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.

Особенности идейно-политических предпочтений также отображаются на включенности индивида в различные формы политической деятельности (см. рис. 6).

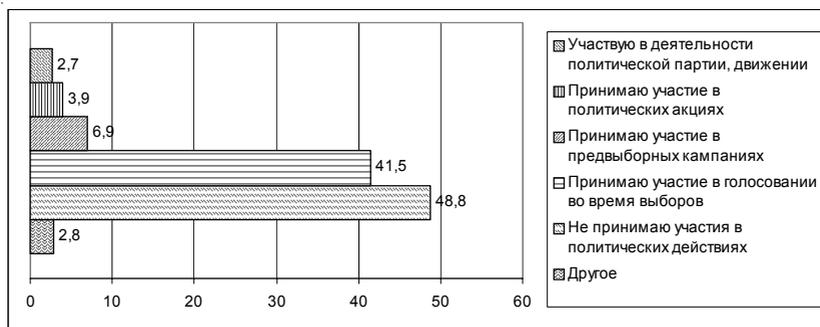


Рис. 6. Формы политического участия студентов

По данным исследования, половина опрошенных (48,8%) вообще не принимает участия в политических действиях, всего лишь 2,7% являются членами политических партий. Зато проявляется электоральная активность студентов: участвуют в предвыборных кампаниях 6,9%, в голосовании во время выборов – 41,5%.

Далеко не беспроблемной зоной является участие студентов в работе общественных организаций, видимо, вследствие непонимания сущности и роли их деятельности. 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 понятий, 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.

Важным показателем здесь выступает чувство гордости за Украину. В процессе опроса студентам было предложено определить, ощущают ли они гордость за свою страну. Результаты выявились 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% (скорее нет – 26,1%, нет – 22%) не ощущает себя гордым за страну.

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 позитивизм.

Важный аспект в проявлении гражданско-патриотических чувств – это 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).

*Таблица 6*

**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

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%).

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 высшие учебные заведения 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. Успешность этого включения 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. Современное студенчество сквозь призму макросоциальных процессов

Результаты исследования «Студент XXI века» показали, что деятельность студенчества как специфической социальной группы должна рассматриваться, прежде всего, с учетом:

- процессов глобализации;
- трансформации украинского общества;
- реформирования системы высшего образования.

Эти проблемы активно обсуждаются в профессиональном сообществе. Укажем только некоторые работы [1–12].

Среди исследований, выполненных в последние годы, выделяется фундаментальный совместный украинско-российский проект по глобальному моделированию процессов устойчивого развития (научные руководители проекта академик НАН Украины М. З. Згуровский и член-корреспондент РАН А. Д. Гвишиани) [3].

Данная работа позволила на основании расчета глобальных индексов определить положения каждой из 113 анализируемых стран мира. Глобальные индексы, в свою очередь, включают системы промежуточных индексов, которые характеризуют важнейшие аспекты деятельности рассматриваемых стран: экономические, экологические и социальные. Примечательно, что в блок социальных показателей входят индексы качества жизни, человеческого развития и индекс доступа к питьевой воде; глобальное потепление; государственная нестабильность; глобальное изменение климата и природные катастрофы [3, с. 96–97].

Авторами было разработано три сценария развития Украины:

1. Сценарий «Старые политики» на краткосрочном интервале (до 2010 года).

2. Сценарий «Новая генерация» на среднесрочном интервале времени (2010–2020 годы).

3. Сценарий «Быстрое развитие» на долгосрочном интервале времени (2020–2050 годы).

Примечателен вывод авторов работы: «В долгосрочной перспективе стратегический потенциал Украины и высокий уровень образованности населения дадут возможность развивать

человеческий капитал страны, который станет базовым для общества, основанного на знаниях. Этот индекс, который ранее не применялся, разработан департаментом ООН по экономическому и социальному развитию и включает в себя характеристику интеллектуальных активов общества, перспективность и качество развития общества.

Ценностью работы является также то, что в ней определены основные глобальные угрозы человечеству в XXI веке, что позволит выработать оптимальную стратегию его деятельности. К этим угрозам относятся: глобальное снижение энергетической безопасности; нарушение баланса между биологическими возможностями Земли и потребностями человечества в биосфере; нарастающее неравенство между людьми и странами на Земле; распространение глобальных болезней; детская смертность; нарастание коррупции. Если в качестве приоритетной будет поставлена цель воспитания конкурентоспособного молодого поколения украинских политиков, ученых и дипломатов, Украина будет иметь успех в первой половине XXI столетия» [3, с. 10–12, 127–133].

Сошлемся еще на прогноз И. В. Бестужева-Лады, сделанный в 2007 году, в котором он назвал девять глобальных проблем человечества: процесс урбанизации в мире отсталых стран; экономическая проблема; культура людей; растущее порабощение человека наркотиками; военно-политическая; демографическая; научно-техническая проблемы. Отдельно И. В. Бестужев-Лада останавливается еще на одной проблеме – анахронизме системы образования и науки, которая, по его мнению, нуждается в коренной модернизации [4, с. 22–33].

Отметим также коллективный труд харьковских специалистов «Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем», в котором системно рассмотрены причины глобальных трансформаций, выделены общие свойства и специфика основных глобалистических моделей, проанализировано значение образования в глобализационных процессах. Ценность исследования состоит в том, что в нем затрагиваются малоизученные вопросы гуманизации образования как ответа на

вызовы глобализации и образования, которые рассматриваются как фактор формирования национальной идентичности [5, с. 14–128].

Авторы коллективной работы «Цивилизационные модели современности» [1], которая является логическим продолжением книги Ю. М. Павленко «Пути и перепутья современной цивилизации» [2], в отдельной главе исследуют цивилизационную природу глобализации.

Они сделали, в частности, вывод о том, что «утверждение глобального общества осуществилось и осуществляется в соответствии с меняющим свои формы, но неизменным по сути принципом неэквивалентного обмена. Его следствием является истощение ресурсов большинства регионов планеты и ухудшение качества жизни их обитателей, вынужденно включенных в осуществляемый Западом в его собственных интересах процесс глобализации. Эти регионы в качестве периферии развитых стран информационного уровня развития стали основными ареалами нищеты на планете. Основной контрверзой глобализации представляется все усиливающееся противоречие между группой наиболее развитых стран Запада и прочим человечеством, эксплуатируемым мировыми лидерами и все сильнее, в своем большинстве, отстающим от них. Это отставание во многих случаях, если не повсеместно, приобретает необратимый характер. В такой ситуации декларирование равных возможностей и свободного соревнования, заведомо не равных по всем основным показателям стран, выглядит ханжеством и лицемерием» [1, с. 584–585].

Поэтому полезно было бы прислушаться к мнениям, изложенным в ранних работах А. Зиновьева, которые позже вошли в книгу «Глобальный человек». Он оценивает современное состояние общества как утверждающееся «сверхобщество» или «сверхцивилизацию», состоящую из базового и надстроечного уровней. Первый – это собственно общества на уровне и в пределах обычных государств, второй – сумма «надстроек»: «сверхэкономика», где господствует денежный тотализм; «сверхгосударства», состоящие из системы международных организаций; «сверхвласть», образуемая из людей с чрезмерно высоким статусом

и влиянием, становящимися выше уровня и юрисдикции отдельных государств; «сверхидеология», создающаяся могущественным инструментарием формирования сознания, чувств, вкусов огромных масс людей через средства массовой информации [8].

Злободневной оказалась последняя работа известного исследователя проблем глобализации А. С. Панарина «Стратегическая нестабильность в XXI веке», которую можно рассматривать как духовное завещание ученого. Он пророчески предвидел, что наступило время, когда «воля к власти возобладала над волей творчества», и поэтому мир вступает в фазу новых военных потрясений и тотальной дестабилизации.

Еще оставалось несколько лет до осеннего 2008 года мирового финансового кризиса, когда он написал слова: «Стратегическая нестабильность, по видимости, уже стала судьбой XXI века – вопреки ожиданиям «стабильного развития». Но исход этой стабильности ни в коем случае не предreshен. Парадокс заключается в том, что сильные, то есть хорошо устроившиеся в настоящем, объективно были наиболее заинтересованы в стабильности и в сохранении эволюции в рамках системы статус-кво – и тем не менее именно они стали инициаторами ее подрыва в надежде на еще большие шансы. И в свою очередь, и слабые, и потерпевшие объективно более всего заинтересованы в качественном преобразовании ситуации и тем не менее субъективно менее всего готовы ее менять» [9, с. 11–12].

Вопросы, заданные автором этой работы, и свои ответы, которые он предлагает современному читателю, актуальны и сегодня.

«Почему либеральная революция не только состоялась на Западе, но превратилась в мировую рыночную революцию, захватив бывшие социалистические страны? Такое нельзя сделать средствами чистой теории: речь шла о мобилизации против культуры морали и природы нового люмпена. Этим люмпеном, не знающим высших измерений бытия, не имеющим никаких обязательств перед историей и культурой, и стал современный потребительский человек. Это он стал сегодня резервом глобального американского наступления по всему миру».

«Новейший капитализм приходит как экономическая система,

обслуживающая избранных — легко получающих деньги и легко с ними расстающихся ради гедонистических прихотей, и возникло поколение, способность которого к перенесению тягот и лишений, равно как и восприимчивость к требованиям долга и жертвенности, оказалась низка, как никогда в истории».

«Рискну предположить, что М. Вебер, недавно сменивший Маркса на идеологическом олимпе современности, ошибался. Сама его классификация четырех типов действия (поведения), безоговорочно принятая современной социологией, является неполной. К традиционному, аффективному, целерациональному и ценностно-рациональному типу действия необходимо добавить еще один, сегодня являющийся, пожалуй, центральным. Это — демонстрационный тип действия» [9, с. 36–37; 57; 64; 115].

Если понятие «глобализм» с некоторыми оговорками можно поставить на первое место среди ключевых категорий, характеризующих современность, то далее, наряду с категориями «трансформация», «модернизация», необходимо поставить такие понятия, как «аномия», «идентичность».

Наши исследования 2001–2003 годов, которые мы проводили среди выпускников школ, и в основном среди луганских студентов, показали, как сложно происходит процесс формирования ценностей и образовательных мотиваций у молодежи в переходный период [19]. В повседневной жизни подтверждались, казавшиеся раньше теоретическими, выкладки классиков социологии о процессе аномии, когда старые ценности и нормы уже не работают, а новые — еще не сформировались.

Мы предполагали, что данный процесс закончится к концу этого десятилетия, но наше исследование показывает, что он затягивается (неслучайно в ответе на вопрос: «Что сегодня беспокоит Вас больше всего?» вариант «отсутствие стабильности, уверенности в будущем» занял первое место — 47,7% по общеукраинской выборке и 52,0% — по Луганской выборке. С одной стороны, 55,9% (по общеукраинской выборке) указали «самостоятельность, независимость, свободолюбие» как положительную черту своих сверстников и в то же время 58,9% в качестве

отрицательных черт своих сверстников указали на «хамское поведение, бескультурье, наркоманию»).

Большой социальной проблемой становится процесс адаптации к новым реалиям жизни, что характерно для всего постсоветского пространства.

Российские социологи, в частности, анализируя взаимосвязь процессов социализации молодежи и формирование ее системы ценностей, выделили несколько особенностей этих взаимосвязанных процессов удлинения сроков социализации в течение всей жизнедеятельности человека в связи с постоянными изменениями в современном обществе. На первый план социализации молодежи периода юности выходят средства массовой информации, особенно — телевидение, кино и другие аудиовизуальные средства, создающие иллюзорный мир «виртуальная реальность».

Кроме того, практически сформирована тенденция, когда освоение культурных норм и стандартов одобряемого поведения реализуется преимущественно в среде сверстников, в малых социальных группах, объединенных какими-либо общими интересами; отсутствие необходимого духовно-нравственного контроля общества за деятельностью СМИ при их максимальной коммерциализации привело к тому, что они превратились в рупор насилия, искажения исторической правды, антипатриотизма, безудержного гедонизма и потребительства; в условиях высокой социальной неопределенности старые нормы социального взаимодействия утрачивают свою значимость, а сама молодежь использует новые формы и символы, создавая свое культурное окружение, отличное от традиционного.

Между новым сегодняшним поколением молодежи и поколением молодежи конца 1980—90-х годов имеются серьезные качественные различия. «Если в начале — середине 1990-х годов для большинства речь шла о выживании, то сегодня — об освоении пространства новой России и возможностях послекризисного этапа развития. Все это диктует необходимость коррекции стратегии изучения молодежи и молодежной политики... «Катастрофизм» с его идеологией не дает возможности продуктивной и объективной оценки» [16, с. 6—8; 9—11].

Кроме того, доклады, представленные на секции «Социология молодежи» Всероссийского социологического конгресса «Глобализация и социальные изменения в современной России» (Москва, октябрь, 2006), позволяют выделить ключевые положения исследования:

- российская молодежь оказалась беззащитной перед натиском западной идеологии массовой культуры;

- переход от одной социальной системы к другой требует не просто времени, а выбора стратегических приоритетов, к числу которых, прежде всего, относятся воспитание и образование;

- произошло расслоение молодежи по социализационным траекториям как отражение социальной стратификации общества, диверсификация социокультурных сценариев и систем жизни;

- многомерность и противоречивость функционирования ценностных ориентаций молодежи ведет к снижению уровня общей культуры, происходит смещение гуманизации в пользу меркантилизации;

- социальная аномия подрывает социализационные практики, но в то же время содержит возможности реализации индивидуального потенциала молодежи [16, с. 6–11; 92; 110].

На наш взгляд, глобализацию можно рассматривать как системный противоречивый инновационный процесс, на который распространяется вывод, сделанный несколько лет назад специалистами по системному управлению: социальные последствия от многих сложных инноваций проявляются не сразу. Чем сложнее нововведение, тем позже проявляются социальные последствия (часто отрицательные) от этого внедрения. Этот период может затянуться от 10 до 15 лет [14].

Кризису были подвержены все основные социальные институты, в том числе – важнейший социальный институт образования.

«Правит ли профессура миром?» так задан вопрос в одной из публикаций, анализирующей влияние выпускников элитных университетов США на политическую жизнь мира. Характерны ли для других стран такие положения, когда автор статьи, перечисляя длинный список самых влиятельных людей Америки,

которые в разное время оказывали влияние на судьбы мира, доказывает, что практически все они являлись выпускниками восьми наиболее старейших и престижных университетов США, входящих в знаменитую Лигу плюща? [23, с. 110–118].

В настоящее время активно обсуждается концепция создания университетов мирового класса. Интерес к этой проблеме заметно вырос с появлением последнего доклада Всемирного банка о реформах в области третичного образования «Построение общества знания: новые вызовы в области третичного образования» и работы координатора высшего образования сектора человеческого развития Всемирного банка Джамии Салми об университетах мирового класса [24].

Основная идея работы – университеты мирового класса добились выдающихся результатов своей деятельности (высокая репутация выпускников, современные научные исследования и их внедрения), используя три взаимодействующих друг с другом фактора: «высокая концентрация талантов (преподавателей и студентов); изобилие ресурсов для создания благоприятных условий обучения и проведения опережающих научных исследований; структура управления вузом, которая содействует развитию стратегического видения, инновациям и гибкости, позволяющая вузу принимать решения и управлять ресурсами без бюрократических преград» [24, с. 7].

Обильную информацию из этой работы дают такие обобщения принципов работы лучших университетов мира – самостоятельно проводить процедуру отбора студентов с самыми высокими академическими показателями, стремиться преодолеть ограниченную внутреннюю мобильность студентов и преподавателей, привлекать на преподавательскую работу лучших преподавателей из других стран.

Безусловно, отдельного рассмотрения заслуживает вопрос стимулирования труда преподавателей. Приветствуется конкуренция между частными и государственными вузами. Исследования показывают, что, к примеру, в частных вузах США средняя заработная плата профессоров на 30% больше, чем в государственных.

«В настоящее время в государственном вузе США среднегодовая зарплата составляет 106 500 долларов, что соответствует всего лишь 78% от зарплаты в частном университете. Неудивительно, что ни один из государственных вузов США не вошел в число двадцати лучших университетов в национальном рейтинге» [24, с. 25–26].

Приведенные ниже отдельные данные из всеукраинской выборки опрошенных студентов дают обильную пищу для размышления.

Совпадают, или очень близки по полученным величинам распределения мнений опрошенных студентов (по всеукраинской выборке и по луганским студентам) и по другим вопросам анкеты. Практически совпали мнения при ответе на такой значимый вопрос: «Что является для Вас важным в жизни?». В первой десятке жизненных ценностей были названы:

1. Здоровье родных и близких (4,9 балла при максимуме – 5 баллов).

2–4. Семейное благополучие; настоящие друзья; уверенность в себе (все варианты – 4,8 балла).

5–7. Любить и быть любимым; самореализация; хорошая работа; физическое здоровье (все варианты – 4,7 балла).

9–13. Любимое дело, жизнь в мирной обстановке; благоустроенное жилье; профессия по душе; уверенность в будущем (все варианты – 4,6 балла).

Совпадают, в основном, мнения, полученные при ответе на вопрос: «Что, по Вашему мнению, может помочь Вам добиться успеха в будущей профессиональной деятельности?». Ответы:

1. Трудолюбие (49,5% по всеукраинской выборке и 53,8% – Луганская выборка).

2. Профессионализм, мастерство (40,8% и 39,6%).

3. Умение достигать поставленной цели (40,2% и 43,3%).

4. Полезные связи, протекция (31,8% и 36,4%).

5. Деньги (18,2% и 26,5%).

В решении своего трудоустройства участники опроса рассчитывают в первую очередь только на себя (47,4% и 36%), потом –

Таблица 1

**Сопоставление некоторых результатов опроса**  
(по всеукраинской выборке (2775 чел.) и Луганской выборке  
(275 чел.) в % к общему числу опрошенных)

	Всеукраинская выборка	Университеты Луганска
<b><i>Нравится ли Вам Ваше поколение?</i></b>		
Да	28,8	25,1
И да, и нет	64,4	68,0
Нет	5,5	6,9
<b><i>Какие положительные черты Вы находите у своих сверстников?</i></b>		
1. Самостоятельность, независимость, свободолюбие	55,9	55,6
2. Жизненная активность, предприимчивость	47,8	39,6
3. Целеустремленность, целенаправленность	41,7	40,4
4. Оптимизм, уверенность в будущем	30,7	29,8
5. Интеллектуальность, творческие способности	29,1	24,7
<b><i>Какие отрицательные качества Вы находите у своих сверстников?</i></b>		
1. Алкоголизм, пьянство, наркомания, курение и другие способы разрушения здоровья	58,9	63,6
2. Хамское поведение, бескультурье, грубость, бездуховность, неуважение к старшим	46,5	49,1
3. Эгоизм, корыстолюбие, зависть	41,7	38,5
4. Пассивность, иждивенчество, лень, тунеядство, разгильдяйство	39,7	47,3
5. Бесцельное существование, потребительское отношение к жизни	28,0	30,2
<b><i>Что сегодня Вас беспокоит больше всего?</i></b>		
1. Отсутствие стабильности, уверенности в будущем	47,7	52,0
2. Здоровье мое и моих близких	46,8	49,5
3. Проблемы, связанные с учебой	42,4	46,6
4. Тяжелое материальное положение	22,7	25,1
5. Черствость, бездушие в отношениях между людьми	20,6	25,1

на родителей и родственников (37,1% и 27,6%), затем – на друзей и знакомых (20,9% и 17,1%).

Показательны распределения мнений в ответах на вопрос: «Что, на Ваш взгляд, больше всего способствует достижению жизненного успеха?» Получены ответы (в % к общему числу опрошенных):

1. Собственный интеллект, способности (соответственно 58,7% и 56,7%).

2. Везение, удача (37,4% и 35,3%).

3. Трудолюбие, профессионализм, деловые качества (33,2% и 33,8%).

4. Хорошее образование (31,0% и 31,3%).

5. Деловая хватка, прагматизм (28,9% и 34,2%).

6. Умение использовать любые средства для достижения цели (20,8% и 22,6%).

7. Наличие стартового капитала (16,2% и 21,4%).

Участники опроса считают, что для них в наибольшей мере характерны следующие качества:

1. Доброта, готовность помочь людям (50,6% и 55,3%).

2. Честность, порядочность (42,9% и 41,8%).

3. Жизнерадостность, чувство юмора (42,4% и 38,6%).

4. Ответственность, чувство долга (41,6% и 45,8%).

5. Уверенность в себе (37,9% и 42,9%).

И все же один из самых главных вопросов, который возникает в период учебного процесса в высших учебных заведений страны, «В какой степени наши вузы готовят будущую управленческую элиту и какова эффективность этой подготовки?».

В 2008 году специалисты, входящие в Фонд им. Питирима Сорокина, провели экспертный опрос «Элита в современной России». В состав экспертов вошли представители академического сообщества и Русской Православной церкви, политики, общественные деятели, журналисты. Цель опроса – сформировать образ «идеальной элиты», определив рамки положительных и отрицательных черт, которыми она определяется, а также отметить ключевые тренды, характеризующие нынешнюю динамику элит.

На основании экспертного опроса были выделены фундаментальные (константные) характеристики элиты:

*Положительные константы. Имманентные:* харизма; способность к управлению (дар власти); сознательная направленность воли; высокая внутренняя культура; жертвенность». *Приобретенные:* примат фактора морали в деятельности; четкая национальная самоидентификация; патриотизм; генерирование новых идей и стремление к их воплощению; ответственность за принятие решений; профессионализм.

*Отрицательные константы. Имманентные:* к элите не относятся те, кто исповедуют антиценности (корысть, гедонизм и т. д.); прагматика не должна преобладать над аксиологией; элита не может быть одновременно национальной и транснациональной; элита не должна вербально манифестировать свою элитарность; элита не должна психологически отрываться от народа.

*Приобретенные.* «Интересы самореализации» не должны расходиться с «интересами государства»; элита не имеет морального права манипулировать своим народом; дети элиты не должны жить за границей и получать иностранное образование в иностранных школах (вузах); капиталы элиты не должны уходить за границу [32, с. 2–4].

В 2007–2009 гг. на страницах «Литературной газеты» состоялась дискуссия «Современная элита России». Ее открыл своей статьей «Мы» и «Они» доктор исторических наук, политический аналитик Валерий Соловей. «В идеале к элите предъявляются только два требования, но каких! Она должна быть эффективной и справедливой! Гармоничное состояние эффективности и справедливости встречается столь же редко, как идеальный брак, чаще всего баланс сдвинут в одну сторону. ...Горе той элите, которая одновременно оказывается и неэффективной, и несправедливой», — утверждает Валерий Соловей [33].

Заключает он статью следующим выводом: «Российская элита становится все более несправедливой и все менее эффективной. И без давления она не изменит свой социокультурный и антропологический статус. Другими словами, чтобы измениться в нечто

более справедливое и эффективное, наше правящее сословие должно быть поставлено перед выбором: уничтожение или изменение. Это и есть ответ на вопрос, что должны делать мы, граждане России, дабы обрести лучшую участь, дать надежду нашей стране и нашим детям» [33].

Доктор социологических наук, президент сообщества профессиональных социологов Никита Покровский отмечает: «Всюду мы сталкиваемся с nepoтизмом – передачей власти и сопутствующих ей привилегий по наследству, родству, знакомству. Вот уже многие годы создаются группировки людей, связанных между собой не объективными заслугами перед страной и народом, а лишь родственными, кумовскими или дружески-приятельскими узами. Социальная циркуляция у нас развита слабо, что весьма приближает нашу общественную структуру к феодальной» [33].

Н. Е. Покровский в статье с примечательным названием: «Что происходит с гуманитарным образованием?» дает свою версию ответа на этот вопрос: «Если дать самую обобщенную характеристику ситуации, можно сказать, что современное университетское образование отторгает гуманитарный дискурс. Это сложная и многогранная проблема. Она порождена прежде всего тем, что... общество все в большей степени фокусируется на бизнес-ценностях, коммерции, «полезном знании» (useful knowledge), что почти автоматически приводит к снижению, или даже аннигиляции и гуманитарного и гуманистического дискурса. Говоря проще, наши студенты приходят в университеты для получения полезных знаний, обеспечивающих наиболее эффективный и скорейший доступ к источникам капитала. Дегуманизация общества и дегуманитаризация университетского образования тесно переплетаются между собой [6].

Далее автор говорит об опасности потребительства в гуманитарном знании в отличие от его многогранного освоения, что приводит к неизбежной гламуризации гуманитарной сферы.

Академик А. Д. Урсул, в частности, считал, что новая модель образования XXI века должна «выполнять не только социальную функцию передачи знаний, опыта и культуры прошлых и нынешних поколений будущим, но и функцию подготовки человека

к опережающим действиям в условиях глобального кризиса и перехода к устойчивому развитию» [6, с. 172–173; 7, с. 134–174].

Заслуживают самого пристального рассмотрения, на наш взгляд, материалы дискуссии в «Литературной газете» для того, чтобы ответить на вопрос: насколько выводы, сделанные для российской элиты, могут быть отнесены к украинской элите, элите стран постсоветского пространства.

Все исследователи, разрабатывающие различные аспекты теории элит (В. Парето, Д. Рисмен, Р. Миллс, С. Келлер, Г. Моска, П. Сорокин, Р. Гамильтон и др.), сходятся в том, что проблема повышения качества элиты во многом зависит от принципов ее рекрутирования, ее обновляемости, с процедурами вовлечения новых лиц в элитные структуры.

Отрадно констатировать, что украинские ученые за последние годы провели фундаментальные исследования, посвященные проблемам формирования элит. Отметим, прежде всего, работы Е. Г. Михайлевой, Н. А. Шульги, А. Е. Андрищенко, Л. Г. Сокур-янской, Ю. А. Чернецкого, В. Е. Пилипенко, О. Л. Скидина, В. С. Бакирова, В. Н. Николаевского и других.

Сергей Билошицкий в статье с примечательным названием «“Конец истории” по-украински, или размышления провинциального пессимиста о том, куда страна катится» делает на основании анализа современного украинского общества несколько, отнюдь не оптимистических, выводов.

Констатируя тот факт, что современное украинское общество оказалось разделенным на два, практически не соединенных социальных организма – самовосстанавливающие элиты и социальное дно, он делает вывод о том, что «представители правящих элит образовали новую «номенклатуру», которая довольно стойко воспроизводится. В ее среде сложились традиции определенных отношений, в том и числе и между поколениями, когда дети высших чиновников, политиков, менеджеров и бизнесменов автоматически становятся студентами привилегированных отечественных и зарубежных вузов, а далее стартуют сразу с высоких, престижных руководящих должностей. Впервые за последние сто, а может, и более лет ни философия бытия индивида, ни его

реальная деятельность не влияют на его социальную, вертикальную мобильность. Представители социально сословных элит практически ни при каких обстоятельствах не выпадут из привилегированной обоймы, в то же время представители социальных низов лишены реальных легитимных механизмов вхождения в высшие прослойки общества. Доля последних — исполнение рядовых или эпизодических социальных ролей с сильным перекосом в сторону повинности и дефицитом реальных прав» [25].

Среди работ украинских исследователей, на наш взгляд, является фундаментальным исследование Е. Г. Михайловой «Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений», где в числе малоизученных проблем, проанализирован важнейший аспект в деятельности элиты любой страны — качество украинской интеллектуальной элиты [26].

В июне 2009 года в Восточноукраинском национальном университете имени Владимира Даля состоялась Всеукраинская научно-практическая конференция «Университетское образование и формирование управленческой элиты». По материалам конференции был выпущен специальный сборник научных докладов [31].

Много десятилетий назад в своей знаменитой работе «Иметь или быть?» Эрих Фромм сделал вывод: «Создание нового общества и нового Человека можно только в том случае, если на смену старым мотивациям получения прибыли и завоевания власти придет новая, а именно, быть, отдавать и понимать; если на смену рыночному характеру придет характер продуктивный, любящий, а на смену кибернетической религии — новый, радикально-гуманистический дух» [34, с. 203].

Сбудется ли это пожелание в XXI веке?

### Список литературы

1. Пахомов Ю. М. Цивилизационные модели современности / Ю. М. Пахомов, С. Б. Крымский, Ю. М. Павленко и др. — К., 2002.
2. Пахомов Ю. М. Пути и переупутья современной цивилизации / Ю. М. Пахомов, С. Б. Крымский, Ю. М. Павленко и др. — К., 1998.

3. Згуровский М. З. Глобальное моделирование процессов устойчивого развития в контексте качества и безопасности людей (2005–2007/2008 годы) / М. З. Згуровский, А. Д. Гвишиани. – К., 2008.
4. Бестужев-Лада И. В. Глобальный технологический прогноз на XXI век / И. В. Бестужев-Лада // Социол. исслед. – 2007. – № 4. – С. 22–33.
5. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем / под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков, 2008.
6. Покровский Н. Е. Что происходит с гуманитарным образованием / Н. Е. Покровский // Социол. исслед. – 2008. – № 6. – С. 172–173.
7. Урсул А. Д. Модель опережающего развития / А. Д. Урсул // Глобальный кризис западной цивилизации и Россия. – М., 2000. – С. 134–174.
8. Зиновьев А. А. Глобальный человек / А. А. Зиновьев. – М., 1997.
9. Панарин А. С. Стратегическая нестабильность в XXI веке / А. С. Панарин. – М., 2004.
10. Валлерстайн И. Конец знакомого мира. Социология XXI века / И. Валлерстайн. – М., 2003.
11. Гидденс Э. Ускользящий мир: как глобализация меняет нашу жизнь / Э. Гидденс. – М., 2004.
12. Зубаков В. Ипостаси глобализации и императива выживания / В. Зубаков // Свободная мысль – XXI. – 2005. – № 8. – С. 45–54.
13. Фукуяма Ф. Конец истории и последний человек / Ф. Фукуяма. – М., 2005.
14. Прагнишвили И. В. Системные закономерности в электродинамике, природе, обществе / И. В. Прагнишвили, Ф. Ф. Пашенко, Б. П. Бусыгин. – М., 2001.
15. Нагорный Б. Г. Нужна ли Кассандра в XXI веке? / Б. Г. Нагорный // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2009. – № 2. – С. 202–209.
16. Тезисы докладов и выступлений на Всероссийском социологическом конгрессе «Глобализация и социальные изменения в современной России»: в 16 т. – М., 2006. – Т. 12. Социология молодежи.
17. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. Підсумкова колегія МОН // Освіта України. – 2008. – № 21–22. – 19 берез.
18. Образование, которое мы можем потерять. – М., 2005.
19. Нагорный Б. Г. Студентство і сучасність / Б. Г. Нагорный, М. Л. Яковенко, А. В. Яковенко. – К., 2005.
20. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому сообществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков, 2006.

21. Ярослав Пелікан. Ідея університету. Переосмислення / Ярослав Пелікан. — К., 2009.
22. Нагорний Б. Г. Соціологія глобальних процесів. Соціологічна енциклопедія / Б. Г. Нагорний, А. В. Яковенко. — К., 2008. — С. 361.
23. Победаш Д. Профессура правит миром: политический реализм и правящая элита США / Д. Победаш // Свободная мысль. — 2006. — № 7–8. — С. 110–117.
24. Салми Джамиль. Создание университетов мирового класса / Салми Джамиль. — М., 2009.
25. Билощицкий С. «Конец истории» по-украински или размышления провинциального пессимиста, куда страна катится / С. Билощицкий // День. — 2007. — 25 июл.
26. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений. — Харьков, 2007.
27. Василий Кремень. Власть серости / Василий Кремень // День. — 2006. — 18 марта.
28. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее : докл. Обществ. палаты Рос. Федерации // Вопр. образования. — 2007. — С. 5–102.
29. Беланова Р. А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах України — США / Р. А. Беланова. — К., 2002.
30. Врублевський В. К. Український соціум: інтеграція інтелектуального потенціалу / В. К. Врублевський, Ю. М. Канигін та ін. — К., 2005.
31. Університетська освіта та формування управлінської еліти : матеріали наук.-практ. конф., 11–12 черв. 2009 р. // Соціологічні дослідження : зб. наук. пр. — 2009. — № 8.
32. Элита в современной России : круглый стол Фонда имени П. Соркина. — М., 2008.
33. Современная элита России : дискуссия // Лит. газ. — 2007–2009.
34. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм. — М., 2003.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

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) .....	85
Раздел II. Очертания прошлого: образ студента в историко-сравнительной ретроспективе .....	101
Раздел III. Студент в контексте социальных преобразований второй половины XX века .....	142
Раздел IV. Социально-психологические особенности современных студентов .....	193
4.1. Студенчество как этап развития и становления личности .....	193
4.2. Ценностные и смысложизненные ориентации современных студентов .....	226
Раздел V. Формирование социального капитала современного студенчества .....	245
5.1. Воздействие информационной среды на становление личности студента .....	245
5.2. Экономические аспекты формирования социального капитала студенчества в XXI веке .....	268
5.3. Социокультурная среда вуза – фундамент накопления студентами культурного капитала .....	300
Раздел VI. Поведение студентов на рынке образовательных услуг .....	320
Раздел VII. Студенчество в информационном обществе .....	342
7.1. Современный студент в социологическом измерении .....	342
7.2. Современное студенчество сквозь призму макросоциальных процессов .....	388

С 88

**Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. — Харьков : Изд-во НУА, 2010. — 408 с.**

ISBN 978-966-8558-91-7

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.

**УДК 316.74:378.011.32**  
**ББК 60.543.172**

*Наукове видання*

**СТУДЕНТ ХХІ СТОЛІТТЯ:  
СОЦІАЛЬНИЙ ПОРТРЕТ НА ТЛІ  
СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ**

Монографія

(російською мовою)

За загальною редакцією  
доктора історичних наук В. І. АСТАХОВОЇ

Редактор *Л. А. Кармаза*  
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 20.05.2010. Формат 60×84/16.  
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».  
Ум. друк. арк. 23,71. Обл.-вид. арк. 20,19.  
Тираж 300 пр. Зам. № 138/10.

Видавництво  
Народної української академії  
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві  
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.