

Подводя итог, можно сделать вывод, что в одной из типичных социальных групп – учительстве – выбор ценностных ориентиров еще далек от завершения. И это не может не сказываться на реализации ею своей социальной роли в обществе. Между тем, в рамках ведущейся сегодня дискуссии о необходимости возрождения воспитательной работы в системе образования направленность этой работы трактуется преимущественно однозначно. Что не может не натолкнуться на реальный плюрализм и противоречивость идейно-нравственных и политических позиций учительства.

Литература

1. Hendry L. B. Growing up and Going out. Adolescence and Leisure. – Aberdeen, 1983.
2. Городской учитель: социально-профессиональный портрет. Н. Тагил, 1993.
3. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Социокультурные ориентации учителей области. Н. Тагил: ИРРО, 1995.
4. Левада Ю. «Человек приспособленный»// Мониторинг общественного мнения. 1999, № 5.

УДК 301.085:378.180.6 (045)
ББК С555.5

МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ (материалы социологического исследования в УрГПУ)

М. Г. Бурлуцкая,
Л. Я. Рубина,
И. В. Шапко

Вопрос о качестве образования и образовательной деятельности является приоритетным во всех доктринах и концепциях образования. Для любого учебного заведения, государственного или частного, высшего или среднего, обеспечивающего условия для реализации потребностей личности в интеллектуальном, культурном, нравственном развитии, это также вопрос первостепенной важности. Рано или поздно перед высшим учебным заведением встает

проблема: насколько востребованы специалисты, которых оно выпускает, каково качество профессиональной подготовки выпускников, ибо от этого зависит его внутренняя образовательная политика. Кроме того, немаловажной оказывается проблема отношения самих студентов («клиентов») к качеству получаемого образования, того, как они его понимают и оценивают с точки зрения гарантий будущей трудовой карьеры.

Различные мониторинговые исследования (педагогические, управленческие, социологические) обращают внимание на качество образования в единстве трех его составляющих: предметной (целостность, системность знания, общенаучные картины мира, личная освоенность знания, самосознание), деятельностно-коммуникативной (умение использовать знания в стандартных и нестандартных ситуациях), ценностно-ориентационной (система ценностных ориентаций, социальная компетентность, готовность к самостоятельному выбору и т. д.). Это, в целом, правильно, если учитывать тот момент, что о результатах подготовки специалиста в вузе можно говорить тогда, когда они проявятся в его профессиональной деятельности. Поэтому в проведенном нами исследовании¹ отношения студентов к полученному ими образованию акцент сделан на выявлении степени сформированности профессиональной направленности, наличии качеств и умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности, для адаптации к современному рынку труда.

Отношение студентов к качеству обучения рассматривалось на фоне их отношения к высшему образованию вообще, к данному вузу, специальности и в связи с планами работы после окончания Уральского государственного педагогического университета.

Полученные данные свидетельствуют о существенном разбросе мнений студентов разных факультетов (по ряду позиций до уровня противоположностей), что требует более внимательного отношения к так называемым «средним» показателям, к возможности распространения выводов на все педагогическое

¹ Исследование проведено в октябре – ноябре 2000 г. на 4-х факультетах УрГПУ. Выбор факультетов определялся направленностью на систему образования, на «школьные» дисциплины, представлено мнение студентов естественно-научных и гуманитарных факультетов. Опрашивались студенты только выпускных курсов. Сбор информации осуществлялся с помощью анкетирования и групповых бесед (фокус-групп). В анкетном опросе приняли участие 182 человека.

образование. Однако многие результаты свидетельствуют о наличии общих ситуаций, проблем, противоречий, которые могут быть осмыслены на уровне всего учебного заведения.

Ориентации студентов на профессию, специальность

Самое общее представление о мотивах поступления в вуз дает ответ на вопрос о функциях высшего образования. По материалам многих предшествующих исследований на первом месте всегда была позиция – «высшее образование дает возможность повысить общеобразовательный и культурный уровень». Она также была выражена у 54% наших студентов. Однако на второе место, где ранее располагалась «подготовка к профессиональной деятельности», переместилась другая мотивация – «повышение шансов будущей карьеры вообще» (47%). Образование, в том числе и профессиональное, сегодня в большей степени воспринимается как социальный капитал, как основа продвижения в жизни вообще. Для 40% важна именно профессиональная подготовка, а далее – с большим отрывом, но все-таки значимая для каждого шестого студента, идет ориентация на студенческую жизнь, возможность несколько лет провести весело и интересно, общаясь со сверстниками.

Выбор педагогического образования мотивирован следующим образом. Каждый четвертый студент ориентирован на специальность, по которой хотел бы работать, каждый пятый пришел в университет ради знаний, которые будут нужны для другой профессии. Один из семерых предпочел вуз и факультет, где, по его мнению, интересно учиться, один из десяти руководствовался тем, что сюда было легче поступить. Ранговые места этих позиций со 2 по 5-е, а на первом месте, к сожалению, оказалась случайность выбора (у 29%). В наименьшей степени выражена «случайность» выбора на факультете иностранного языка (6%), в наибольшей – у физиков (59%).

Надежды на то, как сложатся учеба и студенческая жизнь, у большинства оправдались, если учесть, что они и не были особо большими. Совсем не оправдались ожидания лишь у 10%, оправдались частично – у 70%, и полностью сбылись ожидания у каждого пятого выпускника.

Но выбор уже сделан, учеба заканчивается. Что далее? После окончания учебы намерены начать свой трудовой путь в системе образования 38% выпускников, что, в общей форме, коррелирует с долей студентов, пришедших в вуз не случайно. Собираются работать учителями в общеобразовательной

(15%) либо в нетрадиционной (14%) школе, оказывать частные образовательные услуги (13%), многие (15% из числа ориентированных на школу) не против руководящих должностей и мест в органах управления образованием. Рассчитывают на продолжение учебы в аспирантуре 7%. Ориентация на научную деятельность и поступление в аспирантуру имеет прямую корреляцию с успеваемостью.

Более половины опрошенных собираются сразу по окончании вуза работать по другим, непедagogическим специальностям (25%), либо получить дополнительное (непедagogическое) образование (30%). Больше всего ориентированных на другие специальности на факультетах иностранного языка и физическом. Выпускники факультета иностранных языков смотрят на сферу образования как на возможность либо оказывать дополнительные, частные педагогические услуги (42%), либо работать в альтернативных школах (23%). Они готовы работать по непедagogическим специальностям, при этом очень многие ощущают необходимость дальнейшей дополнительной подготовки для этого.

Эти планы и ориентации на систему образования и на другие сферы не сильно связаны с довузовской трудовой биографией студентов. Имели опыт работы по специальности до поступления в УрГПУ менее 10% опрошенных; 1/5 часть студентов (а на некоторых факультетах до 60%) подрабатывают сейчас, но 45% опрошенных получили возможность работать по специальности лишь во время практики.

Различия в планах на смену профессии (на непедagogические) между теми, кто работал по специальности, и теми, у кого такого опыта нет, невелики (таблица 1). Те, кто работал в школе до поступления в вуз, в большей степени хотят работать не в системе образования, либо, в лучшем случае, в школе альтернативной. Интересно, что среди тех, у кого совсем не было опыта работы, больше желающих потрудиться в органах управления образованием. Самая большая ориентация у тех, кто до вуза поработал в школе, на получение дополнительного образования и перемену профессии.

Таблица 1

Планы после окончания УрГПУ в зависимости от опыта работы по специальности (% от числа ответивших, сумма в столбцах больше 100%, поскольку на вопрос можно было дать несколько ответов)

№/№	Значения:	Работал до поступления в вуз	Подрабываю сейчас	Работал во время практики	Опыта работы нет совсем
1.	Работать учителем в общеобразовательной школе	0,0	5,2	20,2	21,4
2.	Работать учителем в нетрадиционной школе	31,2	20,7	13,1	3,6
3.	Оказывать частные педагогические услуги	18,8	22,4	13,1	0,0
4.	Стать директором школы	6,2	5,2	3,6	0,0
5.	Работать в органах управления образованием	0,0	10,3	10,7	14,3
6.	Работать по другой, не педагогической профессии	43,8	29,3	40,5	35,7
7.	Поступить в аспирантуру	12,5	13,8	7,1	7,1
8.	Стать домохозяйкой	0,0	0,0	1,2	0,0
9.	Получить дополнительное образование (непедагогическое)	75,0	46,6	40,5	35,7
	Сумма:	187,5	153,4	150,0	117,9

В большей степени на планы после вуза влияет мотивация выбора специальности и учебного заведения. Среди тех, кто пришел в вуз случайно, к концу обучения остается очень мало намеренных работать в школе (6%). Большинство из них хотят работать в другом месте и по другой специальности. Вуз не усиливает ориентацию на систему образования. Те, кто выбирал профессию из любви к ней, дали более высокий процент желающих работать в обычной (36%) или нетрадиционной (25%) школе, оказывать другие педагогические услуги (20%), «руководить» образованием (25%). Но и среди них есть те (25%), кто предпочел бы работу по непедагогической профессии (таблица 2).

Таблица 2

Планы после окончания УрГПУ в зависимости от мотива выбора вуза и профессии (% от числа ответивших, сумма в столбцах больше 100%, поскольку на вопрос можно было дать несколько ответов)

№/№	Значения	Специальность, по которой хотелось бы работать	Знания, нужные для другой проф.	Легче поступить	Интереснее учиться	Специальность выбрали случайно
1.	Работать учителем в общеобразовательной школе	36,4	0,0	5,6	23,1	6,1
2.	Работать учителем в нетрадиционной школе	25,0	15,4	0,0	23,1	2,0
3.	Оказывать частные педагогические услуги	20,5	30,8	0,0	3,8	2,0
4.	Стать директором школы	4,5	2,6	5,6	11,5	0,0
5.	Работать в органах управления образованием	11,4	5,1	22,2	15,4	8,2
6.	Работать по другой, не педагогической профессии	25,0	53,8	22,2	15,4	49,0
7.	Поступить в аспирантуру	11,4	2,6	38,9	11,5	2,0
8.	Стать домохозяйкой	0,0	2,6	0,0	0,0	0,0
9.	Получить дополнительное образование (непедагогическое)	34,1	61,5	22,2	42,3	46,9
	Сумма:	168,2	174,4	116,7	146,2	116,3

Студенты, пришедшие за знаниями вообще или нужными для другой профессии, четко сориентированы на смену вида деятельности (54%), правда, при этом 61% из них готовы оказывать частные педагогические услуги. Немного «смягчает» ситуацию то, что из числа пришедших в УрГПУ по принципу

«интересно учиться» и «легче поступить» выявляется некоторая доля тех, кто все-таки не против работы в школе (вуз «сориентировал»), но у такой мотивации главный итог остается прежним – еще поучиться, продолжить пребывание в роли обучающегося – в аспирантуре ли, по дополнительной ли специальности. Инфантилизм части поколения сохраняется и в новых условиях рынка труда и образования.

Информация, полученная во время фокус-групп, позволяет дополнить данные анкетирования. Она свидетельствует о том, что цели поступления в УрГПУ лишь у половины студентов были связаны со сферой образования, да и более общие цели еще не были четко определены. Студенты признают, что, выбирая вуз, представляли свое будущее весьма смутно: «были, конечно, какие-то мысли о будущей работе, но абстрактные, главное было – поступить». Правда, почти все с самого начала точно знали, хотят ли работать в школе, и эти представления за годы учебы не слишком изменились.

Большинство студентов к 4–5 курсу уже определили для себя, где они будут искать работу – в образовании или нет, однако четких представлений о будущей карьере и необходимых для нее знаниях нет ни у кого. «Образование должно давать возможность устройства на работу» – общее место в рассуждениях студентов. В рассуждениях о конкретных предметах, о программе обучения ни разу не возникло обоснование – «это нужно для будущей работы». Результаты фокус-групп свидетельствуют: студенты согласны работать в сфере образования, но это не приоритет, а лишь одна из возможностей. Другая работа была бы более привлекательна, но ресурсы ограничены – это студенты понимают. В целом, создается впечатление, что они еще не определились с планами на будущее.

Таков общий фон ориентаций студентов на вуз, профессию, студенческую жизнь, который важен для понимания того, как оценивают студенты качество подготовки к той профессиональной деятельности, на которую нацеливает вуз и которую выберут они сами.

Степень удовлетворенности полученными знаниями и навыками

Важным показателем качества образования в вузе является степень удовлетворенности выпускников своими знаниями. Для того, чтобы выяснить, в какой мере выпускники довольны полученными знаниями, был использован закрытый вопрос с альтернативными ответами, в котором студентам предлагалось оценить свои знания и навыки в различных областях педагогической профессиональной деятельности как «достаточные» или «недостаточные».

Таблица 3

Оценка студентами знаний и навыков, полученных в вузе
(% ответивших «достаточно»)

	ГБФ	Ин. яз	Физ-культ	Физику	В целом	Сред. отклон. (1)
Знания по педагогике	72	84	52	59	68	9.2
Знания по психологии	50	78	59	51	59	7.44
Практические навыки работы учителя	65	51	48	51	55	4.8
Знание проблем современной школы	62	69	24	47	53	12.4
Навыки НИР	54	51	28	31	42	9.36
Навыки управления коллективом	36	27	10	37	30	7.6
Знание новых образовательных стратегий	30	18	38	26	26	5.12
Сред. отклон. (2)	12.0	19.71	14	10.12	12.77	

Позитивные оценки собственной подготовленности, собственных знаний и навыков распределяются весьма неравномерно.

Так, знания по педагогике и психологии оцениваются как «достаточные»: соответственно 68% и 59% ответов. Более половины респондентов отметили, что получили достаточные навыки учительской работы.

В то же время знания и навыки, которые относятся к другим сторонам практической педагогической деятельности – умение вести исследовательскую работу, знание образовательных стратегий, управленческие навыки, оцениваются как «достаточные» значительно реже. В наибольшей степени это касается, как видно из таблицы 3, оценки знания образовательных стратегий и навыков управления коллективом («учителя-лидера») – ответ «достаточно» дан лишь 26% и 30% респондентов.

Складывается такая картина: большинство выпускников уверены в своих теоретических познаниях в области педагогики и психологии, немногим более половины считают, что освоили навыки преподавателя-предметника, знания же и навыки по другим видам педагогической деятельности оцениваются ими как явно недостаточные.

Оценка качества преподавания учебных дисциплин

Анализ материалов фокус-групп предоставляет повод для размышлений.

Все групповые дискуссии начинались с вопроса о том, что мы подразумеваем, когда говорим о качественном высшем образовании. Первая реакция на этот вопрос была такова:

- *Все зависит от преподавателей.*
- *Хорошие преподаватели плюс хорошая библиотека.*

Приведенные фразы показывают, что студенты не готовы обсуждать вопрос о качестве образования вообще и начинают рассуждения с условий, от которых зависит это качество. Но все же в ходе бесед удалось вычленить основные критерии качественного образования.

Прежде всего, это **востребованное обществом образование**. Поскольку постановка вопроса о качественном образовании была для студентов новинку, в ходе группы они постоянно переходили на более привычные, «свои» термины: престижное образование, образование, на которое есть спрос, полезное образование.

- *Чтобы его [образование] можно было использовать.*
- *Процент устроившихся на работу. То есть, если профессия востребована на рынке, то качество образования – если ты с этой специальностью, с этим образованием смог устроиться.*

Говоря о востребованности образования, студенты имели в виду не просто устройство на работу, но и достойный уровень оплаты труда, хорошие условия (говорилось и об устаревшем оборудовании в школах, и о дефиците учебников) и возможности карьерного роста. Все это, по общему мнению, профессия учителя предоставить не может. Исключения составляют только частные школы, на которые нацелена часть студентов, но « *в частные школы тебя никто сразу не возьмет, опыт иметь нужно* ».

Студенты понимают под востребованным образованием не просто возможность устроиться по своей специальности, но также получение навыков, необходимых для устройства на какую-либо другую работу. Но и этого недостаточно: «*Когда ты устраиваешься на работу, смотрят не на твои знания, а на место учебы*». Поэтому качественное образование, по мнению студентов, должно быть получено в **престижном учебном заведении**. Важен имидж вуза, а не только то, какую специальность и какие навыки он может дать.

Еще один важный критерий качественного образования определяется его **содержанием**: «конкретные, глубокие, а не поверхностные знания». Этому студенты ждут не меньше, чем полезной профессии. Высшее образование должно давать не только профессию, но и еще какой-то личностный, интеллектуальный рост. Почти на всех фокус-группах возникала одна и та же тема: студенты сравнивали себя со своими одноклассниками, не получившими высшего образования: «Человек с высшим образованием отличается от других, кто, скажем, техникум закончил. Это и статус, и уровень». По общему мнению, важный результат обучения в вузе – способность рассуждать и поддерживать разговор на темы, выходящие за рамки повседневных забот, общее развитие: «Если человек после школы ничему не учится, он останавливается в своем развитии. Я знаю, о чем говорю – сама два года болталась и чувствовала, что постепенно тупею».

Информация, получаемая в вузе, должна быть не только полезна, но и **интересна** как для самих студентов, так и для компании, в которой они могут блеснуть новыми знаниями (общекультурная функция). Немаловажное требование к содержанию образования – его **современность**. Студенты хотят работать с новыми технологиями, прежде всего, речь идет о компьютерах и Интернете.

Итак, показателями качественного образования, по мнению студентов, можно считать:

1. Востребованность знаний, полученных в вузе. Возможность получить хорошую работу, пользуясь знаниями, полученными в вузе.
2. Престижность вуза.
3. Полученные в вузе глубокие, интересные и современные знания.

Перечисленные критерии студенты часто, к сожалению, не готовы применить к данному университету. Рассуждение идет на двух уровнях: о высшем образовании в целом и о нашем вузе, при этом студенты прекрасно понимают, что престижность и востребованность образования зависят в значительной степени от ситуации в обществе, а не от конкретного вуза.

И все же ожидания студентов относительно обучения в педагогическом вузе выходят далеко за рамки того, что этот вуз должен давать. Поскольку значительная часть из них собирается после окончания вуза работать вне сферы образования, они ждут, что университет даст им знания и навыки, нужные для другой профессии: «Элементарный уровень есть, все-таки высшее образование, но этого явно недостаточно, чтобы идти куда-то работать. Значит, можно будет еще где-то

учиться. Или идти работать, и сильно работать, чтобы всему научиться на месте. Эта фраза очень показательна, и не только для отношения студентов к образованию в педагогическом вузе. Сегодня это весьма распространенный феномен: профессиональное образование воспринимается не как гарант занятости в конкретной сфере, а как шанс самореализации, как важный социальный ресурс, дающий возможность жизненного успеха в любой сфере.

Поэтому описанные критерии качества воспринимаются студентами скорее как недостижимый идеал. К образованию же в собственном вузе предъявляются несколько другие, более конкретные требования. Высоко оценивая уровень педагогического образования и признавая, что большего от педагогического университета требовать не вправе, студенты переходили к рассуждениям о конкретных факторах качественного образования, которыми, по их мнению, являются:

1. Качество преподавательского состава.
2. Организация учебного процесса.
3. Программа обучения.
4. Материальные условия обучения.

Подробный анализ отношения студентов к качеству образования в вузе был осуществлен по материалам анкетного опроса. Мы исходили из предположения, что качество подготовки будущих профессионалов-педагогов в значительной степени зависит от качества преподавания учебных дисциплин. В практике социологических исследований в области образования существуют различные способы измерения этих свойств. Можно было бы попросить студентов оценить все предметы, которые им были прочитаны за годы обучения в вузе. Однако, во-первых, технически – это весьма трудоемкая и долговременная процедура; во-вторых, она сопряжена с естественными «смещениями памяти», когда выпускникам пришлось бы оценивать предметы, которые им были прочитаны 5 лет назад; и, наконец, самое главное – задача исследования состояла в том, чтобы получить обобщенные, комплексные оценки качества преподавания, которые сложились у студентов. Поэтому мы выбрали следующую процедуру:

- выделены четыре блока учебных дисциплин – дисциплины социально-гуманитарного блока, психология и педагогика, методика преподавания, предметная подготовка по профилю факультета;

- определены показатели, по которым оценивался каждый блок – содержание и форма подачи материала, квалификация преподавателя и обеспеченность литературой;

- наконец, студентам было предложено оценить каждый из этих показателей по 5-балльной шкале, где «1» – минимальная, а «5» – максимальная оценка.

Полученные данные представляют широкое поле для интерпретации. Результаты статистического анализа² свидетельствуют о внутренней связи между оценками по всем трем показателям – содержание и форма подачи материала, квалификация преподавателей и обеспеченность литературой. Это означает, что, как правило, рост оценки по одному из показателей влечет за собой рост оценки по другому показателю. Мы привыкли считать, что именно личность педагога в наибольшей степени способна «замотивировать» обучающегося на конкретный предмет. Оказалось, что это верно только для дисциплин психолого-педагогического, методического и профильного блоков. Для блока социально-гуманитарных дисциплин дело обстоит, скорее, наоборот: зависимость оценки преподавателя от оценки преподаваемого им предмета сильнее, чем обратная зависимость. Иными словами, сам предмет, заинтересованность в нем, его значимость инициируют оценку квалификации преподавателя.

Студенты весьма высоко оценивают квалификацию преподавателей. При этом оценка компетентности, мастерства преподавателей в подавляющем большинстве случаев выше, чем оценка содержания и формы подачи материала.

Очень низко оценено такое важнейшее условие обучения, как обеспеченность литературой. Более того, этот показатель имеет наименьшее значение по всем без исключения блокам на всех без исключения факультетах и варьируется в промежутке от 2,52 до 4,04 балла. При этом наибольший недостаток студенты ощущают в литературе по блоку социально-гуманитарных дисциплин.

В целом, студенты весьма высоко оценивают учебные дисциплины, связанные с методикой преподавания (4,11 балла). Далее с небольшим и статистически незначимым отрывом следуют предметы по профилю факультета (3,97). Третью позицию в этом своеобразном рейтинге занимают дисциплины психо-

² Был рассчитан коэффициент парной корреляции для всех возможных сочетаний признаков. Обнаружена значимая связь по всем позициям.

лого-педагогического блока (3,82). На последнем месте – предметы социально-гуманитарного блока (3,53).

Нам представляется, что высокая и, несомненно, заслуженная оценка «методического блока» – вполне естественный феномен, который обусловлен рядом факторов:

- во-первых, в качестве респондентов выступали выпускники, а именно на старших курсах студенты проходят стажерскую педагогическую практику, многие готовят дипломные работы по методике преподавания, именно в этот период они наиболее «плотно» работают с методистами. Таким образом, на характер оценки, возможно, влияет фактор «временной приближенности». Социально-гуманитарные дисциплины преподаются преимущественно на младших курсах, впечатления от них стерлись под «давлением» профильных и методических дисциплин;

- во-вторых, вероятно, преподавание этих дисциплин отличается большей методической выстроенностью самих курсов. А методическая безграмотность – одна из основных претензий студентов к преподавателям, что выявилось в ходе фокус-групп;

- в-третьих, неслучайно именно для этого блока характерна самая высокая оценка квалификации преподавателя – он предстает перед студентами как репрезентант будущей педагогической деятельности, личностный образец. Такое эмоциональное восприятие педагога-методиста, личностное переживание его профессионального опыта может повлиять на оценку методических дисциплин в целом;

- наконец, привлекательность методических курсов в значительной мере определяется прикладным характером их содержания и алгоритмизированностью формы, а их высокая оценка, скорее, результат мотивации студентов на реализацию полученных навыков в ходе практической педагогической деятельности, эмоциональной готовности «взять» технологическую сторону педагогической деятельности по максимуму.

Если учесть при этом весьма высокую оценку профильных предметов, то складывается следующая картина: выпускники, как правило, более высоко оценивают те предметы, которые способствуют овладению ремеслом, на первый план выходит предмет, который они будут преподавать, и то, как наиболее эффективно ему обучить. Это означает, что студенты весьма высоко оценивают способность вуза осуществлять подготовку педагога в рамках технократи-

ческой парадигмы образования. В ее основе лежат ценностные представления о существовании объективной истины, построенной на конкретно-историческом, доказанном, научно обоснованном и практически апробированном знании. Профессиональной педагогической ценностью становится объективное, точное знание и наличие четких правил передачи его ученику. В данной парадигме всегда предполагается существование некоего внешнего, объективно заданного эталона, нормы, стандарта, по которым выверяется уровень обученности ученика, студента, самого учителя. Задачей педагога, движущегося в этой логике, становится нахождение и передача алгоритма, позволяющего наиболее точно «забросить» эталонное содержание в сознание ученика и обеспечить наиболее полное и точное его воспроизведение, что и проверяется на экзамене (типичное оперантное обучение: не знающий эталона ученик – отклонение от нормы).

Несмотря на то, что именно этой парадигме педагогическое сообщество обязано многими продуктивными технологиями, педагогическая мысль выработала и иную, гуманистическую парадигму образования. Приоритетное значение в ней приобретает субъективированное, персонифицированное знание, поэтому здесь не может быть однозначной нормативной истины, она всегда множественна. В гуманистической логике устанавливается ценностно-смысловое равенство учителя и ученика, преподавателя и студента. Следовательно, она базируется, в первую очередь, на «человековедческом» знании, которое может аккумулироваться из различных источников – философии, психологии, культурологии, социологии – и имеет интегративный характер. В конечном счете, гуманистический стиль мышления опирается на философско-культурологический контекст образования, поэтому одним из его критериев может стать переход от «рецептурной» модели профессионального педагогического поведения к концептуальной. В противном случае происходит смещение профессиональных педагогических интересов на предметное содержание, и, как следствие этого – стихийность, ритуальность профессионального поведения, превращение педагога в средство научения, которым манипулирует сложившаяся ситуация, окружающие люди.

Возвращаясь к материалам проведенного социологического исследования, можно предположить: тот факт, что студенты оценивают предметы социально-гуманитарного и психологического блока ниже, чем методические курсы и профильные дисциплины, означает, скорее всего, что эта проблематика явля-

ется для них вторичной, маловостребованной, сопутствующей, «для общего развития». Она слабо артикулируется, актуализируется на завершающем этапе методической подготовки выпускника к педагогической деятельности. И студенты осознают эту ситуацию. Во время фокус-групп они говорили о том, что новые парадигмы образования остаются для них голой схемой, «книжным знанием», поскольку не подкрепляются ни конкретными методиками, ни примером самих преподавателей педвуза. Возможно, это – общая ситуация для высшего педагогического образования, ибо в известной мере именно такой алгоритм подготовки будущего педагога заложен в государственном стандарте педагогического образования и учебных планах.

Оценка условий и среды обучения в вузе

В работах по социологии образования подчеркивается важнейшая роль социально-психологической атмосферы учебного заведения. Для изучения этого феномена было использовано несколько методик: открытые вопросы, закрытые вопросы, согласие/несогласие с предложенными суждениями.

Наиболее распространенный вариант ответа на открытый вопрос «Что нравится в УрГПУ?» – «преподаватели» – 42% от числа всех ответивших, что тесно связано, на наш взгляд, с высокой оценкой студентами профессиональной компетентности преподавательского состава.

«Нравится группа, сокурсники» – 21%, «сама по себе студенческая жизнь» – 14%. Каждому десятому было «легко учиться», попадались и «интересные предметы». Похвалили университет за «высокий уровень образования» – 6% студентов.

В ответах негативного содержания (о том, что не нравится, вызывает разочарование, недовольство) студенты были более активны, и практически у каждого были свои претензии к вузу, к факультету. Открытый, на наш взгляд, нет, но информация для осмысления существенна.

Студенты сетуют на холод в аудиториях, отключение электроэнергии, низкую стипендию (т. е. на то, что мало зависит от вуза как такового). Но недовольство сказывается и по поводу организации учебного процесса, невнимания и недоступности преподавателей, содержания программ обучения, а это уже прямо связано с качеством обучения.

Конечно, социально-психологическая среда и ее влияние на результаты обучения определяется многими факторами. Для ее оценки мы предложили

студентам согласиться или не согласиться с рядом высказываний, отражающих следующие стороны этого феномена:

- комфортность коммуникационной среды (общение с одногруппниками, преподавателями, администрацией);
- возможность для интеллектуального роста;
- гарантии справедливого и уважительного отношения со стороны преподавателей;
- эмоциональное самочувствие;
- мотивация учебной деятельности.

Ответы студентов позволяют охарактеризовать среду обучения, коммуникативную среду, как в целом комфортную: 78% студентов нравится учиться именно в УрГПУ. Они позитивно оценивают общение с одногруппниками, преподавателями и администрацией факультетов. Наиболее значимый фактор – студенческое окружение. 86% согласны, что им «всегда приятно общаться с однокурсниками». По поводу доступности деканата и уважительного отношения преподавателей позитивное мнение выразили чуть больше половины опрошенных.

Не слишком высоко студенты оценивают те аспекты среды обучения, которые должны стимулировать интеллектуальный и профессиональный рост. Лишь 43% опрошенных считают, что «обстановка в университете способствует желанию учиться», немногим более половины – что «учеба способствует интеллектуальному росту». Хуже всего дело обстоит с защищенностью студентов. Только треть студентов не сомневаются в справедливости экзаменационных оценок, столько же – в том, что могут пользоваться уважением независимо от успеваемости.

Таким образом, комфортная коммуникационная обстановка – это, скорее, обстановка патриархальной семьи, где существует четкое распределение ролей и выраженные властные отношения. Студенты чувствуют себя опекаемыми, но не партнерами в образовательном пространстве.

Можно выделить три условные группы, которые явно различаются в оценках социально-психологической среды в вузе (группировка проводилась с помощью кластерного анализа):

1. *«Довольные всем»*. В этой группе выше всех оценивают все аспекты социально-психологической среды: и общение, и условия для интеллектуального роста, и защищенность. Вследствие этого, эмоциональное самочувствие у них

весьма удовлетворительное. Важно, что эта группа самая многочисленная – 42% опрошенных.

2. *«Разочарованные в вузе»*. В эту группу (28%) вошли студенты, которые при высокой оценке коммуникативной среды наиболее критичны к способности вуза обеспечить условия для успешной учебы, интеллектуального роста и профессиональной подготовки. Они чувствуют себя наиболее зависимыми от власти преподавателей. И как результат – самая низкая интегральная оценка среды – им меньше других нравится учиться в нашем вузе.

3. *«Любители повеселиться»*. Эта группа (32%) состоит из студентов, которые в целом низко оценивают буквально все аспекты среды, кроме общения со сверстниками, однако это их не огорчает, напротив, они чувствуют себя весьма комфортно, им нравится учиться в вузе.

Важно, что в кластерных группах различаются оценки уровня подготовки, полученной в вузе. Наиболее критичны «разочарованные». Они реже, в сравнении с остальными, оценивают как «достаточные» свои навыки управленческой деятельности, практической работы учителя, научно-исследовательской деятельности, тогда как оценка теоретической подготовки не отличается от средних показателей. Эти результаты говорят о том, что вуз в настоящее время не способен удовлетворить повышенные запросы этой группы.

Интересна и другая тенденция. Если «разочарованные» недовольны вузом из-за содержания образования, то у «любителей повеселиться» основные претензии сконцентрированы вокруг условий обучения. Именно они чаще всего не могут найти преподавателя в случае необходимости (38% ответов «часто» в этой группе в сравнении с 21% в среднем), недовольны они нередкими изменениями расписания (51%, в среднем – 41%), недостатком аудиторий (45%, в среднем – 31%), обижены невниманием деканата (45%, в среднем – 27%). Повторим, что, замечая все эти неполадки в работе факультетов, они не расстраиваются, их удовлетворенность пребыванием в вузе остается высокой.

По-видимому, различие в оценках социально-психологической среды зависит от первоначальных ожиданий при поступлении в вуз. Если «довольные» пришли в УрГПУ, руководствуясь, в основном, желанием получить педагогическую профессию (52%), то среди «любителей» такой мотив не представлен вообще – они хотели либо уйти от армейского призыва (28%), либо просто общаться со сверстниками (23%). Отсюда и высокая степень удовлетворенности вузовской средой в этих группах – каждый получил то, что искал. Другая ситу-

ация с группой «разочарованных» – основным мотивом поступления в вуз у них была возможность получить знания, нужные для непедagogической профессии (27%), повысить свои шансы карьерного роста (61%). Очевидно, что именно эти ожидания университет пока не оправдывает.

Четко выявляются противоречия. С одной стороны, люди, которые стремятся получить педагогическую профессию, чувствуют себя в вузе весьма комфортно, и это позитивный результат. Вуз поддерживает их стремление к учебе, создает для них нормальную рабочую обстановку. С другой стороны, довольно большую группу студентов университет «теряет»: первоначально ориентированные на учебу, отчасти на педагогическую деятельность (20%), но в значительной степени просто на карьеру, в вузе они чувствуют себя чужими. Университету не удается ни переориентировать их на сферу образования, ни дать им знания, достаточные для другой профессии, что вызывает недовольство и разочарование. Потенциально же, на наш взгляд, эта группа студентов могла бы быть очень перспективной, поскольку они настроены работать, напряженно учиться и (если судить только по успеваемости) учатся столь же успешно, как и «довольные».

Некоторые выводы

Результаты исследования позволяют сделать ряд обобщающих замечаний о качестве обучения в УрГПУ (напомним, что выводы можно экстраполировать на весь вуз лишь с определенной долей вероятности).

Сделать заключение о характере подготовки студентов, об их оценках качества обучения можно только в том случае, если мы четко понимаем, что подразумевается под «качественным образованием». Если понимать под качественным образованием лишь хорошую предметную подготовку к профессиональной деятельности, то УрГПУ, по мнению большинства студентов, дает ее в достаточной степени. Если добавить к определению качества условие стимулирующего воздействия среды обучения, то обнаруживаются первые симптомы неудовлетворенности студентов. В том же случае, когда качество образования соотносится с современными требованиями к его содержанию и результатам обучения, оно, по мнению студентов, в нашем университете не реализуется. Вуз продолжает работать (и хорошо работать) в рамках технократической парадигмы образования, обеспечивая закрепление знаний на уровне навыков,

а не на уровне ценностных ориентаций, личностных качеств, общесоциальной компетентности.

Современная ситуация требует иного, гуманистического подхода. Вызов современного общества образованию – приоритет воспитания деятельной личности, способной осуществлять выбор, т. е. самостоятельно осмысливать ситуации, принимать решения и нести ответственность за них. Сегодняшней школой востребован не столько учитель-предметник, сколько учитель-универсал, способный на уровне основного образования выстраивать комплексную картину мира, давать интегрированное знание, ориентируясь при этом на ученика как партнера, которого нужно не учить по образцу, стандарту, стереотипам, а «сопровождать» в интеллектуальном и нравственном личностном развитии.

Переосмысление целей образования на уровне теории произошло в высшем образовании в целом, и в нашем университете, в частности. Однако привести новые цели в образовательную практику в полной мере пока не удастся. Студенты отмечают, что новое содержание крайне редко дополняется изменением стиля преподавания, стиль остается прежний – рецептурный, а не личностно-ориентированный, персонифицированный. Кроме того, методика работы с детьми, которой обучают студентов, не аккумулирует в себе тот гуманистический потенциал, который заложен в общекультурных, гуманитарных дисциплинах. В результате мы выпускаем профессионала, но не того, кто востребован современным обществом и современной школой.

«Заказ» системы образования мы выполняем лишь отчасти и по количеству (число ориентированных на школу за годы учебы не увеличивается), и по качеству. Программа вуза не скорректирована в соответствии с новыми стандартами основной школы и полного среднего образования.

В ходе исследования выявилась группа студентов («разочарованные»), которых не устраивает качество получаемого образования. Можно было бы не обращать на них внимания, но, во-первых, эта группа достаточно представительна, во-вторых, она в дальнейшем будет увеличиваться. Ситуация специфична не только для нашего вуза: молодое поколение предпочитает планировать свое будущее не как линейную прямую, а как вариативный спектр возможностей. Профессиональное образование при таком выстраивании жизненного пути выступает не как гарант занятости в конкретной сфере, а как шанс самореализации, как важный социальный ресурс, обеспечивающий жизненный успех. У таких студентов другие требования к образованию, у них более востребована

разносторонняя и глубокая интеллектуальная работа, а не привычная предметная подготовка. Гуманистический потенциал этих студентов должен быть подкреплен предложением со стороны вуза более глубокой общегуманитарной составляющей образования.

Очевидно, что перечисленные проблемы не могут быть решены на уровне отдельного вуза, поскольку федеральный стандарт образования выстроен в технократической парадигме. Что может университет? Возможно внести изменения в региональный и вузовский компоненты образования, разработав в этих рамках интегративные общенаучные курсы, усиливающие фундаментальную подготовку к любому виду деятельности. Возможно стимулирование тех технологий и методик обучения, в которых через предметное обучение реализуются более общие принципы развития и воспитания деятельной личности.

УДК 316. 6:378
ББК 44. 481.0

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРЕВЕНТИВНОЙ АНТИНАРКОТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Л. А. Журавлева

Наркомания распространяется по России, по меткому выражению одного из журналистов, «со скоростью лесного пожара в сильный ветер» [1]. И это не просто метафора, а образное обозначение той ситуации, в которой мы оказались. Статистика свидетельствует: с 1984 по 1997 годы число наркозависимых в России увеличилось в 12 раз, а в Екатеринбурге за тот же период времени число потребителей наркотиков возросло в 190 раз. Сегодня в столице Урала официально зарегистрировано 6920 наркоманов, из них каждый пятый (1179) – ребенок или подросток [2]. Приведенные статистические данные распространяются лишь на тех, кто состоит на учете в наркологических диспансерах. Для выяснения реальной картины этого латентного явления социологи вводят поправочный коэффициент и предлагают умножить число зарегистрированных в медицинских учреждениях наркоманов минимум на десять.

Не случайно, что одной из актуальных проблем, обсуждаемых сегодня специалистами (педагогами, медиками, юристами), является проблема органи-