

# МНЕНИЯ СТУДЕНТОВ О КАЧЕСТВЕ ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

## По материалам социологического исследования в Уральском государственном педагогическом университете

**Мария БУРЛУЦКАЯ**, доцент кафедры социологии Уральского государственного педагогического университета, кандидат социологических наук

**Людмила РУБИНА**, зав. кафедрой социологии, доктор философских наук, профессор

**Ирина ШАПКО**, доцент кафедры социологии, кандидат философских наук

**Рано или поздно перед каждым вузом встаёт проблема: насколько востребованы специалисты, которых он выпускает, каково качество профессиональной подготовки выпускников, ибо от этого зависит его внутренняя образовательная политика. Немаловажно и отношение самих студентов («клиентов») к качеству получаемого образования, то, как они его понимают и оценивают с точки зрения гарантий будущей трудовой карьеры.**

В различных мониторинговых исследованиях (педагогических, управленческих, социологических) обращается внимание на качество образования в единстве трёх 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 правильно, если учитывать, что о результатах подготовки специалиста в вузе можно говорить тогда, когда они проявятся в его профессиональной деятельности. Поэтому в проведённом нами исследовании<sup>1</sup> отношения студентов к полученному ими образованию акцент сделан на то, чтобы выявить степень сформированности профессиональной направленности, наличие качеств и умений, необходимых для успешной профессиональной деятельности, для адаптации к современному рынку труда.

---

<sup>1</sup> Исследование проведено в октябре — ноябре 2000 г. на четырёх факультетах УрГПУ. Выбор факультетов определялся направленностью на систему образования, на «школьные» дисциплины, представлено мнение студентов естественнонаучных и гуманитарных факультетов. Опрашивались студенты только выпускных курсов. Информация собиралась с помощью анкетирования и групповых бесед (фокус-групп). В анкетном опросе приняли участие 182 человека.

Отношение студентов к качеству обучения в УрГПУ рассматривалось на фоне их отношения к высшему образованию вообще, к вузу, специальности, а также в связи с планами работы после окончания УрГПУ.

Полученные данные свидетельствуют о существенном разбросе мнений студентов разных факультетов (по ряду позиций до уровня противоположностей), что требует более внимательно относиться к так называемым «средним» показателям, к возможности распространять выводы на всё педагогическое 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 даёт ответ студентов на вопрос о функциях высшего образования. Во многих предшествующих исследованиях на первом месте всегда была позиция — «высшее образование даёт возможность повысить общеобразовательный и культурный уровень». У 54% наших студентов она также была выражена.

Однако второе место, где ранее располагалась «подготовка к профессиональной деятельности», заняла 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 всё-таки значимая для каждого шестого студента, — ориентация на студенческую жизнь, возможность несколько лет провести весело и интересно, общаясь со сверстниками.

Выбор педагогического образования мотивирован следующим образом. Каждый четвёртый студент ориентирован на специальность, по которой хотел бы работать, каждый пятый пришёл в университет ради знаний, которые пригодятся в другой профессии. Один из семерых предпочёл 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-го 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 учёба и студенческая жизнь, у большинства оправдались, если учесть, что они и не были особо большими. Полностью не оправдались ожидания лишь у 10%, оправдались частично — у 70% и полностью сбылись ожидания у каждого пятого выпускника.

Но выбор уже сделан, учёба заканчивается. Что далее? После окончания учёбы 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 учёбы в аспирантуре 7%. Ориентация на научную деятельность и поступление в аспирантуру напрямую соотносится с успеваемостью.

Более половины опрошенных студентов 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.

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; 20% студентов (а на факультете иностранного языка 60%) подрабатывают сейчас, но 45% опрошенных получили возможность работать по специальности лишь во время практики.

Различия в планах сменить профессию (на непедagogическую) между теми, кто работал по специальности, и теми, у кого такого опыта нет, невелики. Те, кто до поступления в вуз работал в школе, в большей степени хотят работать не в системе образования а 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, получить дополнительное образование и переменить профессию.

В большей степени на планы после вуза влияет мотивация выбора специальности и учебного заведения. Среди тех, кто пришёл в вуз случайно, к концу обучения остаётся очень мало тех, кто намерен работать в школе (6%). Большинство 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 предпочёл бы работу по непедagogической профессии.

Студенты, пришедшие за знаниями вообще или нужными для другой профессии, чётко сориентированы сменить вид 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 всё-таки не против работы в школе (вуз «сориентировал»), но у такой мотивации главный итог остаётся прежним — ещё 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, что лишь у половины студентов цели поступления в УрГПУ были связаны со сферой образования, да и более общие цели ещё не были чётко определены. Студенты признают, что, выбирая вуз, представляли своё 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 учёбы не слишком изменились.*

Большинство студентов к 4–5-му курсу уже определились, где они будут искать работу — в образовании или нет, однако чётких представлений о будущей карьере и необходимых для неё знаниях нет ни у кого. «Образование должно давать возможность устройства на работу» — общее место в рассуждениях студентов. В размышлениях 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 создаётся впечатление, что они ещё не определились с планами на будущее.

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

## **Степень удовлетворённости полученными знаниями и навыками**

Важный показатель качества образования в вузе — степень удовлетворённости выпускников своими знаниями. Чтобы выяснить, в какой мере наши выпускники довольны полученными знаниями, мы использовали закрытый вопрос с альтернативными ответами, в котором предлагали студентам оценить свои знания и навыки в различных областях педагогической профессиональной деятельности как «достаточные» или «недостаточные».

Позитивные оценки собственной подготовленности, собственных знаний и навыков распределились 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 оценки знания образовательных стратегий и навыков управления коллективом («учителя-лидера») — ответ «достаточно» дали лишь 26% и 30% респондентов.

Складывается картина: большинство выпускников уверены в своих теоретических познаниях в области педагогики и психологии, половина считает, что освоили навыки преподавателя-предметника, знания же и навыки по другим видам педагогической деятельности

оцениваются 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, собственно, мы подразумеваем, когда говорим о качественном высшем образовании. Первая реакция на этот вопрос была такова:

— *Всё зависит от преподавателей.*

— *Хорошие преподаватели плюс хорошая библиотека.*

Как видим, студенты не готовы обсуждать вопрос о качестве образования вообще и рассуждают об условиях, от которых зависит это качество. Но всё 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 в новинку, они постоянно переходили на более привычные для них термины: престижное образование, образование, на которое есть спрос, полезное образование.

— *Чтобы 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 факт устройства на работу, но и достойный уровень оплаты труда, хорошие условия труда (говорилось и об устаревшем оборудовании в школах, и о дефиците учебников) и возможности карьерного роста. Всё 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 возьмёт, опыт иметь нужно»*.

Студенты понимают под востребованным образованием не просто возможность устроиться по своей специальности, а возможность получения 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 учёбы»*. 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.

Качественное образование определяется также его *содержанием*: «конкретные, глубокие, а не поверхностные знания». Этого студенты ждут не меньше, чем полезной профессии. Высшее образование должно давать не только профессию, но и ещё 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 своём развитии. Я знаю, о чём 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 идёт 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, приобретёнными в вузе.

2. Престижность вуза.

3. Полученные в вузе глубокие, интересные и современные знания.

Эти критерии, к сожалению, студенты часто не готовы применить к нашему университету. Рассуждение идёт 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 всё 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, — всё-таки высшее образование, но этого явно недостаточно, чтобы идти куда-то работать. Значит, можно будет ещё где-то учиться. Или идти работать, и сильно работать, чтобы всему научиться на месте». Эта фраза весьма показательна: *профессиональное образование воспринимается не как гарант занятости в конкретной сфере, а как шанс самореализоваться, 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 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.

Отношение студентов к качеству образования в вузе было подробно проанализировано на материалах 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 трудоёмкая и долговременная процедура; во-вторых, она сопряжена с естественными «смещениями памяти», когда выпускникам пришлось бы оценивать предметы, которые были им прочитаны 5 лет назад; и, наконец, самое главное — задача исследования состояла в том, чтобы получить обобщённые, комплексные оценки качества преподавания, которые сложились у студентов. Поэтому мы выбрали следующую процедуру:

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

— определили показатели, по которым оценивался каждый блок, — содержание и форма подачи материала, квалификация преподавателя и обеспеченность литературой;

— наконец, предложили студентам 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 анализа<sup>2</sup> свидетельствуют о внутренней связи между оценками по всем трём показателям — содержание и форма подачи материала, квалификация преподавателей и обеспеченность литературой. Это означает, что, как правило, рост оценки по одному из показателей влечёт за собой рост оценки по другому показателю. Мы привыкли считать, что личность педагога в наибольшей степени способна «замотивировать» обучающегося на конкретный предмет. Оказалось, что это верно только для дисциплин психолого-педагогического, методического и профильного блоков. С социально-гуманитарными

дисциплинами дело обстоит, скорее, наоборот: зависимость оценки преподавателя от оценки преподаваемого им предмета сильнее, чем обратная зависимость. Иными словами, сам предмет, заинтересованность в нём, его значимость инициируют оценку квалификации преподавателя.

---

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

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 низкие оценки получила 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 отрывом следуют предметы по профилю факультета (3,97). Третью позицию в этом своеобразном рейтинге занимают дисциплины психолого-педагогического блока (3,82). На последнем месте — предметы социально-гуманитарного блока (3,53).

Высокая оценка «методического блока» — вполне естественный феномен, который обусловлен рядом факторов:

— во-первых, в качестве респондентов выступали выпускники, а именно на старших курсах студенты проходят стажёрскую 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 приближённости». Социально-гуманитарные дисциплины преподаются преимущественно на младших курсах, впечатления от них стёрлись 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, именно для этого блока характерна самая высокая оценка квалификации преподавателя — он предстаёт перед студентами как репрезентант будущей педагогической деятельности, как 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 — 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 готовить педагога в рамках *технократической парадигмы образования*. В её 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 чёткие правила передачи его ученику. В этой парадигме всегда предполагается, что существуют некий внешний, объективно заданный эталон, норма, стандарт, по которым выверяется уровень обученности ученика, студента, самого учителя.

Задача педагога, движущегося в этой логике, найти и передать алгоритм, позволяющий наиболее точно внедрить эталонное содержание в сознание ученика и обеспечить наиболее полное и точное его воспроизведение, что и проверяется на экзамене (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. Она базируется в первую очередь на «человековедческом» знании, которое может аккумулироваться из различных источников — философии, психологии, культурологии, социологии — и имеет интегративный характер. В конечном счёте 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 профессиональные педагогические интересы смещаются на предметное содержание и возникает стихийность, ритуальность профессионального поведения, педагог превращается в средство научения, которым манипулируют сложившаяся ситуация и окружающие люди.

Тот факт, что студенты оценивают предметы социально-гуманитарного и психологического блока ниже, чем методические курсы и профильные дисциплины, означает, скорее всего, что эта проблематика для них вторичная, маловостребованная, сопутствующая, «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 подчёркивается важнейшая роль социально-психологической атмосферы учебного заведения. Чтобы изучить этот феномен, мы использовали несколько методик: открытые вопросы, закрытые вопросы, согласие/несогласие с предложенными суждениями.

Наиболее распространённый вариант ответа на открытый вопрос «Что нравится в Ур-ГПУ?» — «Преподаватели» — 42% от числа всех ответивших. Это 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. Открытий для нас 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 выражается 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 её влияние на результаты обучения опре-

деляется многими факторами. Для её оценки мы предложили студентам согласиться / 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 «учёба способствует интеллектуальному росту». Хуже всего дело обстоит с защищённостью 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 обстановка патриархальной семьи, где чётко распределены роли и выражены властные отношения. Студенты чувствуют себя опекаемыми, но не партнёрами в образовательном пространстве.

Можно выделить три условные группы, которые явно различаются в оценках социально-психологической среды в вузе (разделение на группы проводилось 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 защищённость. Вследствие этого эмоциональное самочувствие у них весьма удовлетворительное. 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 учёбы, 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 свои навыки управленческой деятельности, практической работы учителя, научно-исследовательской деятельности как «достаточные», тогда как оценка теоретической подготовки не отличается от средних показателей. Это говорит о том, что вуз не способен удовлетворить повышенные запросы такой группы.

Интересна и другая тенденция. Если «разочарованные» недовольны вузом из-за содержания образования, то «любители повеселиться» основные претензии предъявляют к условиям обучения. Именно они чаще всего не могут найти преподавателя в случае необходимости, недовольны изменениями расписания, недостатком аудиторий, обижены невниманием деканата.

По-видимому, различие в оценках социально-психологической среды зависит от перво-



начальных ожиданий при поступлении в вуз. Если «довольные» пришли в УрГПУ, руководствуясь 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 удовлетворённости вузовской средой в этих группах — каждый получил то, что искал. Другая ситуация 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 эти ожидания университет пока не оправдывает.

Чётко 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 учёбе, создаёт для них нормальную рабочую обстановку. С другой стороны, университет «теряет» большую группу студентов: первоначально ориентированные на учёбу, отчасти на педагогическую деятельность (20%), но в значительной степени просто на карьеру, они чувствуют себя в вузе чужими. Университету не удаётся 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, напряжённо учиться и (если судить только по успеваемости) учатся столь же успешно, как и «довольные».

## Некоторые выводы

Сделать заключение о характере подготовки студентов, об их оценках качества обучения можно только в том случае, если мы чётко понимаем, что такое «качественное образование». Если разуметь под качественным образованием лишь хорошую предметную подготовку к профессиональной деятельности, то УрГПУ, по мнению большинства студентов, даёт её в достаточной степени. Если к определению качества добавить условие стимулирующего воздействия среды обучения, то обнаруживаются первые симптомы неудовлетворённости студентов. В том же случае, когда качество образования соотносится с современными требованиями к его содержанию и результатам обучения, можно твёрдо сказать, что качественное образование, 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.*

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 партнёра, которого нужно не учить по образцу, стандарту, стереотипам, а «сопровождать» в интеллектуальном личностном развитии.*

Переосмысление целей образования на уровне теории произошло в высшем образовании в целом, и в нашем университете в частности. Однако привнести новые цели в образовательную практику пока не удаётся. Студенты отмечают, что новое содержание крайне редко дополняется изменением стиля преподавания, стиль прежний — рецептурный, а не лично-ориентированный, не персонифицированный. Кроме того, методика работы с детьми, которой обучают студентов, не аккумулирует в себе тот гуманистический потенциал, который заложен в общекультурных, гуманитарных дисциплинах. В итоге 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 учёбы 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, в дальнейшем она будет увеличиваться. Ситуация специфична не только для нашего вуза: молодое поколение предпочитает планировать своё 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 подкреплён предложением со стороны вуза более глубокой общекультурной 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? Можно внести изменения в региональный и вузовский компоненты образования, разработав в этих рамках интегративные общенаучные курсы, усиливающие фундаментальную подготовку к любому виду деятельности. Можно стимулировать те технологии и методики обучения, в которых через предметное обучение реализуются более общие принципы развития и воспитания деятельной личности.