

Российская Академия Образования
Центр Социологии Образования

В.С. Собкин
О.В. Ткаченко

СТУДЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

**ЖИЗНЕННЫЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ
ПЕРСПЕКТИВЫ**



Москва, 2007

УДК 301
ББК 60.59
С 54

Печатается по решению Ученого Совета
Центра социологии образования РАО

Рецензенты

доктор психологических наук, профессор

К.Н. Поливанова

доктор психологических наук, профессор

Б.Д. Эльконин

С 54 **Собкин В.С., Ткаченко О.В.** Студент педагогического вуза: жизненные и профессиональные перспективы. Труды по социологии образования. Т. XI — XII. Вып. XXI. — М.: Центр социологии образования РАО, 2007. — 200 с.

УДК 301

Монография основана на результатах социологического исследования, проведенного в рамках Комплексной научно-исследовательской программы Российской Академии Образования «Социология образования». В книге приводятся материалы социологического опроса 1469 студентов педагогических вузов г. Москвы.

В работе анализируются вопросы, касающиеся особенностей отбора студентов в педагогический вуз, мотивации получения высшего педагогического образования, профессиональных планов студентов после окончания вуза. Особое внимание уделено изучению отношения студентов к содержанию получаемого образованию. Отдельные главы монографии посвящены рассмотрению вопросов, касающихся взаимодействия студентов с преподавателями, совмещения учебы и работы, участия в научно-исследовательской деятельности. Полученные в ходе социологического опроса материалы анализируются относительно влияния гендерных, возрастных и социально-стратификационных факторов.

Книга адресована специалистам в области педагогики, психологии, социологии и культурологи, работникам системы высшего педагогического образования. Материалы данной монографии могут быть использованы при подготовке студентов педагогических, социологических и психологических факультетов вузов, на курсах повышения квалификации работников сферы образования.

© ЦСО РАО, 2007

© В.С. Собкин, О.В. Ткаченко, 2007

© А. Пожарский, оформление, 2007

© Д.А. Корчуганов, обложка, 2007

ISBN 978-5-901289-16-7

СОДЕРЖАНИЕ

3

В.С. Собкин, О.В. Ткаченко • Студент педагогического вуза

Список рисунков и таблиц	4
ВВЕДЕНИЕ	5
Благодарности.	6
ГЛАВА 1. Студент педагогического вуза: социальные характеристики	7
1.1. Социальные особенности рекрутирования в педагогическую профессию	9
1.2. Тип полученного школьного образования и академическая успеваемость в вузе	12
1.3. Репетиторство как механизм социального отбора в вуз	13
ГЛАВА 2. Мотивация получения высшего педагогического образования	16
2.1. Влияние гендерных и социально-стратификационных факторов	18
2.2. Влияние академической успеваемости	20
2.3. К вопросу о кризисе учебной деятельности	21
ГЛАВА 3. Оценка качества содержания педагогического образования	24
3.1. Оценка качества получаемых знаний по специальности	25
3.2. Оценка качества знаний по общеобразовательным дисциплинам	30
3.3. Участие студентов в научно-исследовательской деятельности	34
ГЛАВА 4. Оценка материально-технической оснащенности образовательного процесса	38
4.1. Оснащенность лабораторий	39
4.2. Оснащенность библиотеки	41
4.3. Оснащенность вуза компьютерами (ИКТ)	42
ГЛАВА 5. Отношения студента с преподавателями	46
5.1. Преподаватель глазами студента: профессиональные и личностные качества	47
5.2. Трудности в понимании учебного материала: виноват ли преподаватель?	51
5.3. Взаимодействие с преподавателями: ситуация конфликта	54
5.4. Опыт структурного анализа причин возникновения конфликтов с преподавателями	61
ГЛАВА 6. Совмещение учебы и работы	67
6.1. Распространенность трудовой занятости в студенческой среде	68
6.2. Мотивация трудоустройства студентов педвузов в период обучения	72
6.3. Удовлетворенность работой	75
6.4. Опыт трудовой деятельности и учеба	79
ГЛАВА 7. Профессиональные планы после окончания вуза	84
7.1. Продолжение образования или работа: к вопросу о профессиональной мобильности	85
7.2. Критерии выбора работы	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	99
ЛИТЕРАТУРА	101
ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Анкета для студентов	107
ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Распределение ответов студентов	145

СПИСОК РИСУНКОВ И ТАБЛИЦ

Рисунки

1. Распределение студентов педагогических и технических вузов по типам школ, которые они окончили до поступления в вуз	11
2. Мнения выпускников различных типов школ о достаточности полученных ими в школе знаний для поступления в вуз	11
3. Значимость мотивов получения высшего педагогического образования среди девушек из семей с высоким и низким образовательным статусом родителей	20
4. Значимость различных мотивов получения высшего образования среди студентов педагогических вузов на разных этапах обучения	22
5. Возрастная динамика изменения ответов студентов о «достаточности» получаемых ими теоретических знаний и практических навыков по выбранной специальности	27
6. Оценка «фундаментальности», «систематизированности» и «современности» материалов учебных курсов, связанных со специальностью, среди студентов 1-го, 3-го и 5-го курсов	29
7. Возрастная динамика оценки студентами педвузов общеобразовательных дисциплин по параметрам «перегруженность» и «поверхность»	31
8. Самооценка уровня владения иностранным языком («крайне низкий уровень» – балльная оценка «1») у студентов-третьекурсников педагогических и технических вузов	32
9. Информированность студентов педагогических вузов с разным уровнем академической успеваемости о различных аспектах научно-исследовательской деятельности в их вузе	36
10. Финансовые затраты на приобретение необходимой учебной литературы среди студентов педагогических вузов с разным уровнем академической успеваемости	42
11. Мнение студентов педвузов об уровне профессионализма их преподавателей на разных этапах обучения	47
12. Возрастная динамика изменения оценок студентов относительно степени выраженности качеств «хорошего» преподавателя	50
13. Возрастная динамика оценки студентами степени выраженности качеств у «плохого» преподавателя	51
14. Возрастная динамика изменения типов реакций студентов на фрустрирующие ситуации в учебной деятельности (трудности понимания учебного материала)	53
15. Возникновение конфликтов с преподавателями среди студентов с разным уровнем академической успешности	55
16. Возрастная динамика фиксации студентами причин, обуславливающих их конфликты с преподавателями	56
17. Фиксация причин, обуславливающих возникновение конфликтных ситуаций с преподавателями у студентов с разным уровнем успеваемости	57
18. Негативное отношение к учебному предмету («перестаяю интересоваться предметом») среди учащихся, фиксирующих разную степень глубины конфликта с преподавателем	60
19. Доля студентов педагогических и технических вузов, совмещающих дневную форму обучения с работой на разных этапах обучения	70
20. Возрастная динамика изменения доли студентов из семей с разным материальным статусом, совмещающих дневную форму обучения с работой	71
21. Мотивы, обуславливающие решение совмещать работу с учебой в педвузе среди юношей и девушек	73
22. Возрастная динамика изменения мотивации устройства на работу среди студентов педвуза	74

23. Роль различных факторов, определяющих удовлетворенность студентов своей работой	76
24. Доля неудовлетворенных своей зарплатой среди групп студентов с разным уровнем заработной платы	77
25. Возрастная динамика изменения образовательных и профессиональных планов студентов педагогических вузов	87
26. Представления о желаемом должностном уровне в своей профессиональной карьере среди пятикурсников педвузов, «собирающихся» и «не собирающихся» работать по специальности	90
27. Значимость различных жизненных ценностей среди выпускников педвуза, планирующих работать «по специальности» и «не по специальности»	91
28. Значимость критериев «престижность работы» и «возможность карьерного роста» среди студентов из педвузов из семей с разным уровнем материальной обеспеченности	93

Таблицы

1. Уровень образования родителей среди студентов педагогических и технических вузов	10
2. Распределение ответов на вопрос о мотивах обучения в педагогическом вузе	18
3. Распределение мотивов получения высшего педагогического образования среди студентов с разным уровнем академической успеваемости	21
4. Ответы студентов педагогических вузов на вопрос о «достаточности» теоретических знаний и практических навыков по специальности	26
5. Оценка студентами педагогических вузов содержания образования по параметрам: «фундаментальность», «систематизированность» и «современность»	28
6. Мнения студентов о качестве оборудования, необходимого для практических занятий в их вузе	39
7. Оценка оснащенности вуза современным компьютерным оборудованием студентами педагогических и технических вузов	43
8. Оценка возможности пользования ИКТ в стенах образовательного учреждения студентами педагогических и технических вузов	43
9. Распределение ответов студентов педагогических вузов на вопрос о том, используют ли они компьютер/Интернет в своей учебной деятельности	44
10. Оценка студентами значимости различных качеств у «идеального», «хорошего» и «плохого» преподавателей	49
11. Мнение студентов о причинах, обуславливающих возникновение у них конфликтов со своими преподавателями	55
12. Оценка студентами разрешимости различных конфликтов с преподавателями	59
13. Значения по осям выделенных факторов юношей и девушек с разным уровнем академической успешности 1-х и 5-х курсов	63
14. Значимость мотивов, определяющих принятие решения об устройстве на работу среди студентов педвуза, работающих и не работающих по специальности	75
15. Оценка качества получаемых в вузе знаний студентами педвуза, работающими по специальности, и теми, кто не работает	82
16. Распределение ответов студентов педвузов на вопрос о том, каковы их профессиональные планы после окончания вуза	86
17. Распределение ответов студентов педагогических вузов на вопрос о том, какими критериями они будут руководствоваться при выборе работы после окончания вуза	92

Пусть нам издалёка зачеты грозят,
Думать каждый час об этом все же нельзя.
С песней кончил день ты,
Мы с тобой студенты —
Это значит, мы с тобой друзья.
(Ю. Визбор, Ю. Ряшенцев «Гимн МГПИ»)

Студенческие годы — это принципиальный этап социализации, когда наряду с профессиональным становлением активно осваиваются особые пласты культуры, устанавливаются личностные связи, сохраняющиеся, порой, в течение всей жизни. В терминах П. Бурдьё это особый этап приобретения экономического, культурного и социального капитала. Понятно, что детально рассмотреть в одной работе все эти три социологических аспекта не представляется возможным. Поэтому мы вынуждены ограничить наше исследование рамками вопросов, касающихся особенностей формирования учительства как особой социально-профессиональной группы. Именно в этом аспекте мы и будем обсуждать материалы проведенного нами социологического исследования, на основе которых строится данная монография.

В качестве ключевых выделим четыре сюжета.

Первый из них связан с особенностями социального отбора на этапе получения высшего педагогического образования (первичная профессионализация). Здесь мы попытаемся выявить те социальные тенденции, которые определяют характер *рекрутирования* представителей различных социальных групп в педагогическую профессию. Причем наряду с такими параметрами, как уровень образования и материальная обеспеченность родительской семьи студента, мы будем учитывать и те особые «социальные вклады», которые осуществляла его семья на этапе школьного обучения и поступления в вуз (специализация школы, подготовительные курсы, репетиторство и т.п.). Важно подчеркнуть, что анализ влияния социально-стратификационных факторов будет соотноситься нами с особенностями мотивации студентов, которая определяет их желание получить высшее педагогическое образование.

Второй сюжет касается удовлетворенности студентов качеством получаемого в вузе образования. В этой связи мы проанализируем студенческие оценки содержания профессиональных и общеобразовательных курсов на разных этапах обучения. Забегая вперед, в этой связи, отметим, что особый интерес для нас здесь представляет вопрос о *кризисе учебной деятельности* на этапе получения высшего профессионального образования. Подчеркнем, что сам этот вопрос о кризисе учебной деятельности имеет, с нашей точки зрения, принципиальное значение для оптимизации организационных решений по переходу на двухуровневую модель высшего профессионального образования.

Третий сюжет посвящен вопросам становления *профессиональной позиции* педагога. Он разворачивается в связи с обсуждением таких тем, как формирование личностной модели «идеального» педагога, формирование у студентов навыков к проведению научно-исследовательской деятельности и этических оснований контроля успешности образовательного процесса. Материалом для обсуждения обозначенных тем выступают ответы студентов о характере их отношений с преподавателями вуза. Таким образом, вопрос сводится к следующему: получает ли студент в стенах вуза тот конкретный позитивный опыт учебной деятельности, сориентированный на индивидуально-личностный подход к ученику, который впоследствии он сможет реализовать в своей педагогической практике?

И, наконец, четвертый сюжет связан с исследованием *профессиональных намерений* студентов после окончания вуза. Заметим, что по своему содержанию он корреспондирует с первым сюжетом о рекрутировании в педагогическую профессию. Однако здесь эта проблематика касается не этапа поступления в вуз, а уже его окончания. Это и заставляет сместить акценты при анализе материала непосредственно на социальный статус педагогической профессии. Важно подчеркнуть, что здесь мы затрагиваем не только вопрос о формировании профессиональных установок, развитии интереса к профессии в период получения высшего педагогического образования, но и касаемся принципиальной проблемы: соответствует ли профессиональная подготовка реальной педагогической практике? Плетется ли она в хвосте практики или задает «зону ее ближайшего развития»?

Теперь кратко о самом исследовании. Предлагаемая вниманию читателя монография основана на материалах социологического опроса, который был проведен ЦСО РАО среди 1469 студентов ведущих педагогических вузов г. Москвы в 2003 году. В ряде случаев для выявления тенденций, характерных непосредственно для педагогического образования, привлекаются материалы выборочного опроса 505 студентов московских технических вузов. Инструментарий и распределение ответов различных подвыборок студентов (гендерных и возрастных) представлены в Приложениях 1 и 2.

БЛАГОДАРНОСТИ.

Мы хотели бы выразить признательность сотрудникам ЦСО РАО, принимавшим участие в разработке Программы данного исследования и сборе эмпирического материала: З.Б. Абросимовой, Д.В. Адамчуку, Е.В. Барановой, М.А. Куриленко, А.В. Федотовой, А.В. Федюниной. На всех этапах работы большую помощь нам оказывал Ю.О. Коломиец, которого мы хотим поблагодарить за организационную поддержку данного исследовательского проекта. Мы также благодарны членам Ученого Совета Центра социологии образования РАО за их критические замечания и содержательные советы при подготовке нашей книги к печати.

ГЛАВА 1

СТУДЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: СОЦИАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ

7

В.С. Собкин, О.В. Ткаченко • СТУДЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Характеристика роли социальных факторов при формировании различных профессиональных групп — традиционный сюжет социологических исследований. Важными аспектами изучения здесь выступают вопросы, касающиеся социального воспроизводства и демократичности профессии. В качестве примера сошлемся на классическую работу Э. Дюркгейма «История педагогических систем во Франции», где дан анализ социальной динамики формирования учительства как профессиональной группы на разных исторических этапах становления массового образования во Франции. Подчеркнем, что логика проведенного им анализа предполагает не только динамику отношения образования с другими социальными институтами (в первую очередь, с религией и семьей), но и анализ особенностей приобщения различных социальных групп к профессиональной образовательной деятельности. При этом социологический анализ включает в круг рассматриваемых проблем изучение особенностей социальных механизмов регуляции профессиональной деятельности (ритуалы посвящения, нормы социального контроля, профессиональные ценности и др.).

Из современных зарубежных работ этого направления следует, на наш взгляд, специально выделить исследование Т. Попкевица, связанное с социологическим анализом истории формирования учительства в США (Попкевиц Т., 1998), где, в частности, показано, как демократизация системы образования отражалась не только на содержании обучения, но и на формирующейся профессиональной группе педагогов: «...демократизация также привела к парадоксу, когда преподавание было организовано в особую «профессию». К середине 20-го века большинство учителей уже составляли женщины, происходившие из низших классов, и в то же время само определение статуса профессии, ее миссии и привилегий было связано с более ранними концепциями о характере этой профессии и карьере педагога, которые были исходно ориентированы на мужчин из среднего класса. Подобное представление о профессии в то же время стало неадекватно применяться и к тем, кто стоял на вершине профессиональной иерархии — управляющим и академическим ученым, связанным с планированием образования. Таким образом, выделился слой управленцев и тех, кто работал в реальных школьных классах (большинство из них составляли женщины), т. е. тех, к кому должны были применяться

организующие принципы, директивы и оценка профессиональных знаний. Практика образования учителей была лишь одним из компонентов изменяющейся социально-профессиональной сферы, которая определяла особый тип профессионализации. В результате концептуальные представления о личностных особенностях педагога, его карьере и профессиональной подготовке переплетались с меняющимися паттернами практической работы и тех знаний, которые были связаны с преподаванием. В силу этого исходное моральное и социальное значение педагогической деятельности в ходе последующей профессионализации претерпели кардинальные переформулировки как в социальных нормах, так и в регуляции профессиональных паттернов преподавания» (Т. Попкевиц, 1998, с. 112 – 113).

Среди отечественных работ, близких по своим исследовательским установкам к выше перечисленным, отметим выполненное в ЦСО РАО исследование И.Г. Столяра (1994), где на материале анализа партийно-правительственных документов вскрыты особенности «социальной инженерии» по формированию учительства как социально-профессиональной группы: «...свыше задавались нормативы социально-классового состава педагогических работников. В 20-е гг. удельный вес рабочей прослойки был одним из важнейших показателей оценки деятельности школы со стороны руководителей народного образования, партийных и советских органов. Разумеется, это приводило к уродливым явлениям, снижению педагогического профессионализма... идеологический фон и соответствующий прессинг со стороны партийно-административных органов определял профессиональную карьеру учительства на основе единственно возможного варианта — приобщения к ценностям классово-пролетарской идеологии и личной преданности административно-командной системе в лице ее носителей» (Столяр И.Г., 1994, с. 34).

Помимо социологических работ, ориентированных на изучение педагогической профессии в историко-культурном контексте и опирающихся на анализ различного рода документов (историко-архивные материалы, правительственные постановления и указы, учебные программы по подготовке педагогов и др.), важно выделить и другой пласт исследований, использующих в качестве основной эмпирической базы материалы конкретных социологических опросов. Надо заметить, что подобные исследования достаточно активно проводились уже в 1920-е гг. Здесь стоит выделить работы М.Я. Басова (1926), И. Бирюкова (1926), В.А. Невского (1927), Л. Одинцовой (1928), А.С. Шафрановой (1925) и др., посвященные изучению ценностных и профессиональных ориентаций учительства.

Особый интерес также представляют работы более позднего периода, посвященные социальному статусу и престижу учительской профессии, поскольку именно эти аспекты играют важную роль на этапе выбора профессии. Подобные социологические опросы проводились как среди самих учителей (Зияйтинова Ф.Г. (1992), Руткевич

М.Н., Филиппов Ф.Р. (1978), Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. (1999), Турченко В.Н., Борисова Л.Г. (1975) и др.), так и среди учащихся общеобразовательных школ и молодежи (Константиновский Д.Л. (1996; 2000), Собкин В.С., Грачева А.М. (1990), Собкин В.С., Писарский П.С. (1992; 1994), Тальюнайтэ М., Титма М.Х. (1984), Шубкин В.Н. (1970), Шубкин В.Н., Чередниченко Г.А. (1985) и др.).

Следует заметить, что проведенные социологические опросы фиксируют относительную устойчивость социального статуса учительской профессии. В то же время соотнесение динамики изменения объективных показателей, фиксирующих статус учительской профессии, с социальными субъективными оценками престижа этой профессии показывает, что субъективный статус гораздо более устойчив, по сравнению с динамикой изменения объективных показателей. Иными словами, если общественная значимость профессии учителя оценивается достаточно высоко, то экономический статус (уровень заработной платы) данной профессиональной группы сегодня явно занижен в сравнении с тем статусом, который она занимала в предыдущие годы.

Подчеркнем, что подобное снижение экономического статуса ведет не только к социальной, но и культурной маргинализации данной профессиональной группы. Следствием этого является деформация социокультурных функций школьного образования. Можно предположить, что сохранение социальных ожиданий и требований к школьному образованию, с одной стороны, и культурная маргинализация учителя с другой, приведут к усилению неудовлетворенности общества современным школьным образованием. В этом контексте особый интерес представляет анализ социологических особенностей формирования учительского корпуса на этапе первичной профессиональной подготовке в вузе.

1.1 СОЦИАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕКРУТИРОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ

Обратимся к материалам проведенного нами исследования и сопоставим подвыборки студентов педагогических и технических вузов по двум индикаторам. Один из них касается уровня образования их родителей, другой — качества полученного школьного образования. В таблице 1 приведены сравнительные данные об уровне образования отца и образования матери у учащихся педагогических и технических вузов.

Таблица 1

Уровень образования родителей студентов педагогических
и технических вузов (%)

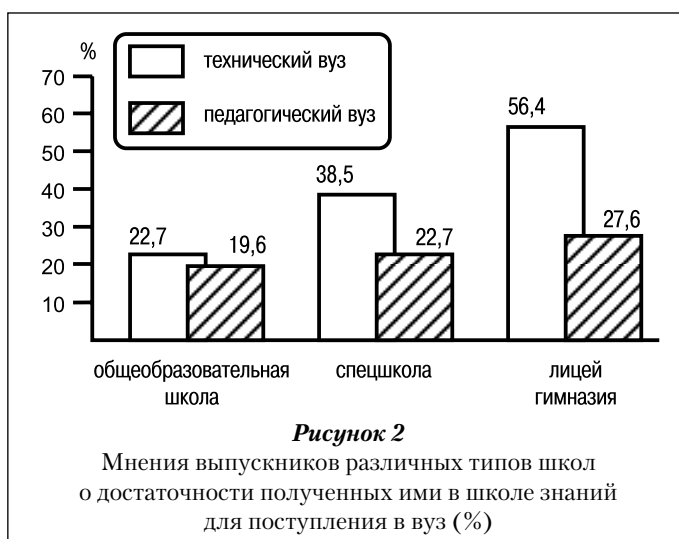
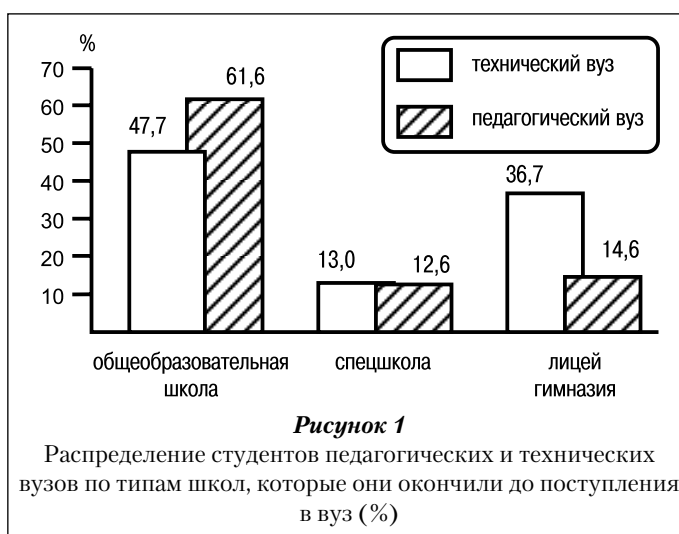
	Мать		р	Отец		р
	Студенты педагогических вузов	Студенты технических вузов		Студенты педагогических вузов	Студенты технических вузов	
Среднее	7,6	5,8	--	9,2	5,1	.005
ПТУ, техникум	34,1	13,5	.0001	30,3	16,9	.0001
Высшее	56,7	77,5	.0001	55,1	69,5	.0001
Кандидат, доктор наук	1,7	3,2	.001	5,3	8,5	.01

Как видно из приведенных в таблице данных, уровень образования родителей у студентов технических вузов заметно выше. Причем это касается как уровня образования матери, так и отца. Анализ статистически значимых различий показывает, что среди студентов педагогических вузов заметно выше доля тех, у кого мать имеет либо начальное, либо среднее специальное образование (ПТУ, техникум). Соответственно, в технических вузах заметно выше доля студентов с высшим образованием матери, а также тех, у кого мать имеет ученую степень. Те же тенденции проявились и в отношении образования отца. Таким образом, приведенные данные позволяют сделать однозначный вывод о том, что в педагогическую профессию сегодня рекрутируются дети из более низких по своему образовательному статусу социальных страт.

Другой важный показатель, позволяющий сделать вывод о своеобразии социального отбора в педагогическую профессию уже на этапе профессиональной подготовки, касается качества того образования, которое было получено студентами до поступления в вуз. Здесь мы используем два индикатора. Первый касается типа образовательного учреждения. С этой целью сравним ответы студентов педагогических и технических вузов о том, какой тип образовательного учреждения они окончили перед поступлением в вуз: общеобразовательная школа, специализированная школа, лицей (или гимназия), ПТУ, учреждение, дающее среднее профессиональное образование (техникум, педагогическое училище и т. п.). Заметим, что обучение ребенка в специализированной школе, лицее или гимназии может служить показателем особых «вкладов» семьи в образование своего ребенка на этапе получения им школьного образования, т. е. специализированное образование ребенка рассматривается как «вклад» семьи в усиление ресурсов своего ребенка, его «социальный капитал». Полученные данные показывают, что среди учащихся педагогических вузов гораздо выше доля тех, кто до поступления в институт окончил общеобразовательную школу, а среди студентов технических вузов, напротив, заметно больше выпускников лицеев и гимназий (см. рис. 1).

Вторым важным индикатором, свидетельствующим о «вложениях» семьи в образование ребенка, является оценка самими студентами уровня полученного школьного образования. Результаты опроса показывают, что студенты технических вузов, по сравнению со студентами педвузов, в большей степени удовлетворены уровнем своей школьной подготовки, считая, что «полученных в школе знаний было вполне достаточно для поступления в вуз» (соответственно 33,8% и 22,7%, $p=.0001$). Заметим, что ответ на данный вопрос существенно дифференцирует выпускников специализированных школ, лицеев и гимназий, поступивших в педагогические и технические вузы. Эти данные приведены на рисунке 2.

Как видно из приведенных на рисунке данных, среди тех студентов педагогических и технических вузов, кто окончил общеобразова-



тельную школу, практически одинакова доля (лишь каждый пятый) позитивно оценивающих качество полученных ими школьных знаний. Иная ситуация складывается при сопоставлении ответов выпускников специализированных школ, лицеев и гимназий. Выпускники этих учреждений, поступившие в технические вузы, существенно чаще, по сравнению с теми, кто поступил в педагогические вузы, считают, что полученных в школе знаний им было «вполне достаточно для поступления в выбранный вуз». С одной стороны, эти различия могут свидетельствовать о том, что уровень образования лицеев, гимназий и специализированных школ, которые окончили учащиеся технических вузов, существенно выше, чем у студентов педагогических вузов. С другой, — правомерно и иное объяснение: более слабые по своей академической успеваемости учащиеся специализированных школ, лицеев и гимназий оказываются, в конечном счете, студентами педагогических вузов.

1.2 ТИП ПОЛУЧЕННОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ В ВУЗЕ

Особый интерес представляет вопрос о влиянии типа полученного в школе образования на академическую успеваемость при обучении в вузе. Полученные в ходе опроса результаты показывают, что обучение в том или ином типе школы оказывает влияние на академическую успеваемость студента педагогического вуза. Так, например, среди учащихся, окончивших общеобразовательную школу, высокий уровень академической успеваемости при обучении в вузе (учатся на пятерки) имеют 34,4%; среди тех, кто окончил спецшколы, доля студентов-отличников составляет 40,9%, а среди выпускников лицеев и гимназий — 41,2% ($p=.03$). Заметим, что среди студентов технических вузов существенных различий в академической успеваемости в зависимости от типа образовательного учреждения, который они окончили до поступления в вуз, не обнаружено: доля «отличников» среди тех, кто окончил общеобразовательную школу, — 28,3%, спецшколу — 29,7%, лицей или гимназию — 33,7%. Это дает основания сделать вывод о том, что набор в технические вузы учащихся из общеобразовательных школ осуществляется более жестко, поскольку они по своей академической успеваемости в вузе не отличаются от выпускников спецшкол, лицеев и гимназий.

Вместе с тем возникает вопрос о том, насколько длительной оказывается эффективность полученного в школьные годы типа образования. С этой целью сопоставим академическую успеваемость учащихся,

1-х, 3-х и 5-х курсов педагогических вузов, окончивших разные типы школ. Проведенный анализ показывает, что существенные различия в академической успеваемости проявляются лишь между студентами-первокурсниками, окончившими общеобразовательные школы и лицеи (гимназии). Так, среди студентов, окончивших общеобразовательные школы, доля «отличников» на 1-м курсе составляет 26,0%, а среди окончивших лицеи, гимназии — 35,1% ($p=.03$). Соответственно, среди выпускников общеобразовательных школ заметно выше процент «троечников», чем среди выпускников лицеев и гимназий: 15,2% и 8,1% ($p=.02$). Подчеркнем, что на более старших курсах (3-й и 5-й курсы) подобные различия уже не проявляются. Таким образом, приведенные данные показывают, что обучение в специализированных типах образовательных учреждений (таких, как лицеи, гимназии) является весьма существенным вкладом («социальным капиталом») именно *на начальных* этапах обучения в педвузе. Дальнейшая академическая успеваемость зависит уже от других факторов.

В целом представленные материалы позволяют сделать вывод о том, что рекрутирование в педагогическую профессию уже на этапе получения высшего педагогического образования сориентировано на более слабые социальные группы (по сравнению с техническими вузами) как по образовательному статусу родителей, тех, кто поступает в педагогические вузы, так и по уровню их школьной подготовки.

1.3 РЕПЕТИТОРСТВО КАК МЕХАНИЗМ СОЦИАЛЬНОГО ОТБОРА В ВУЗ

Помимо анализа данных о влиянии специализации школы на поступление в вуз (сравнение контингента учащихся общеобразовательных школ, спецшкол, лицеев и гимназий), интерес представляют также материалы, касающиеся других форм специальной подготовки для поступления в вуз. Так, например, среди студентов педагогических вузов 23,9% указали на то, что им при подготовке к вступительным экзаменам в вуз «не хватало знаний, полученных в школе, и они были вынуждены заниматься с репетитором» (заметьте, что практически такой же процент выбравших этот вариант ответа оказался и среди студентов технических вузов — 19,9%). При этом важно подчеркнуть, что среди тех, кто занимался с репетитором, почти каждый второй занимался с репетитором именно из данного вуза — 39,7%. Пересчет этих данных относительно общего числа студентов, обучающихся в педагогическом вузе, показывает, что с репетитором из данного вуза при поступлении в него занимался практически каждый десятый.

Оценивая эти результаты, подчеркнем, что сегодня отношение к репетиторству в обществе явно неоднозначно. Репетиторство рассматривается и как форма дополнительного углубленного образования, и как форма специальной подготовки, увеличивающая шансы успешной сдачи вступительных экзаменов, и, наконец, как скрытая форма взятки. Именно последний момент и фиксируется как явно негативное социальное явление, деформирующее систему высшего образования. Если в этой связи обратиться к ответам студентов на специальный вопрос о взятках при поступлении в вуз («Сталкивались ли Вы с явлением взяточничества при поступлении в Ваш вуз?»), то полученные результаты показывают, что положительный ответ («это имело отношение лично ко мне») дали сравнительно немногие — 3,4%. Однако среди тех, кто сталкивался с явлением взяточничества при поступлении в вуз, доля тех, кто указал на занятия с репетитором именно из данного вуза, оказывается крайне высокой и составляет 70,8%. Это позволяет сделать достаточно однозначный вывод о том, что репетиторство с преподавателем вуза, в который поступает абитуриент, действительно рассматривается как особая форма взятки.

Заметим, что приведенные данные позволяют обосновать вывод о том, что внутри самой институциональной организации системы высшего образования существуют особые «серые» механизмы финансирования, которые выступают как значимые факторы блокировки попыток введения единого государственного экзамена именно как социального механизма, демократизирующего возможности поступления в вуз. Добавим, что данная тенденция характерна не только для педагогических вузов. Так, например, в технических вузах тенденция та же, но не столь ярко выражена (16,6% из тех, кто сталкивался со взятками, занимались с репетиторами из данного вуза). Более низкий процент в технических вузах вполне объясним, поскольку, как мы показали выше, в эти вузы идет более сильный, по сравнению с педвузами, контингент абитуриентов.

Характерно, что из тех студентов, кто сталкивался с явлением взяточничества при поступлении в вуз, каждый пятый (19,1%) фиксирует, что ситуации взяточничества возникают лично у него и на последующих этапах обучения в вузе. Это позволяет дополнить предыдущий вывод: существующие «серые» схемы и механизмы отбора в вузы имеют продолжительные негативные последствия, поскольку поступление за взятки не только является фактором низкой успеваемости этих студентов, но и деформирует общую морально-этическую атмосферу учебного процесса в вузе.

Продолжая анализ, следует отметить, что сопоставление ответов двух групп студентов (тех, кто занимался и не занимался с репетитором до поступления в вуз) не выявило каких-либо значимых различий в уровне материальной обеспеченности их родительской семьи. В то же время различия в образовательном статусе родителей

оказались явно значимыми. Так, в частности, среди тех, кто занимался с репетитором, заметно выше доля тех, у кого родители имеют высшее образование (среди тех, кто занимался с репетитором, высшее образование матери у 69,4%, а среди тех, кто не занимался, — 55,2%, $p=.0001$; соответственно, отца — 75,3% и 57,5%, $p=.0001$). Таким образом, занятие с репетитором можно рассматривать как особую стратегию поддержки родителями с высшим образованием своего ребенка. Иными словами, для родителей с высшим образованием это своеобразная «страховка» от угроз, связанных с нисходящей образовательной мобильностью.

В этой связи важно отметить, что другая форма специальной подготовки к поступлению в вуз, которая связана с занятиями на подготовительных курсах, оказывается более предпочтительной для детей из семей со средним образовательным статусом родителей (среди тех, кто занимался на подготовительных курсах, доля детей со средним образованием матери — 43,5%, а среди тех, кто не занимался, — 38,0% $p=.02$; соответственно, отца — 42,4% и 35,4%, $p=.003$). Таким образом, мы видим, что разные формы подготовки ребенка к поступлению в вуз оказываются сориентированными на разные социальные страты: занятие с репетитором более характерно для семей с высшим образованием, а занятия на подготовительных курсах, для семей со средним уровнем образования. Возможно, большая ориентированность семей с высшим уровнем образования на услуги репетиторства связана не только с индивидуальным характером подготовки ребенка (в отличие от занятий на подготовительных курсах), но и с тем, что родители с высшим образованием легче устанавливают индивидуальный контакт с вузовскими преподавателями (можно говорить об особых информационных и социальных сетях, обслуживающих процесс устройства ребенка в вуз). Иными словами, здесь мы фиксируем роль социально-стратификационных факторов в установлении особых социальных контактов родителей с представителями сферы высшего образования.

ГЛАВА 2 МОТИВАЦИЯ ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Помимо анализа объективных социальных факторов, влияющих на рекрутирование в педагогическую профессию, важно рассмотреть и субъективные. Здесь в первую очередь следует выделить вопросы, касающиеся мотивации получения высшего педагогического образования. При этом заметим, что изучение особенностей мотивации, обуславливающей поступление в вуз, является традиционным сюжетом социологических исследований, посвященных студенчеству. Среди них условно можно выделить три направления.

Одно из них связано с изучением изменения мотивации получения высшего образования на разных этапах построения профессиональных планов. Так, например, в исследовании Л.Я. Рубиной специальное внимание было уделено сопоставлению этапов выбора молодежью определенной специальности и выбора конкретного вуза. Полученные результаты подтвердили одну из основных гипотез автора о том, что первоначальный этап формирования профессиональных планов связан не столько с выбором профессии, сколько с занятием определенного социального положения — получением высшего образования: «Иначе говоря, план профессиональный определяется планом социальным и выбор профессии осуществляется уже в рамках труда, наиболее предпочитаемого по характеру» (Рубина Л.Я., 1981, с. 87). Причем характерно, что влияние «социального плана» проявляется и в различных мотивах выбора вуза того или иного профиля. Так, например, по данным проведенного Л.Я. Рубиной опроса, студенты педагогического вуза, по сравнению со студентами политехнического и медицинского вузов, существенно реже отмечали, что мотивом поступления в вуз для них была «интересная работа в будущем» (соответственно: 36,4%, 52,0% и 50,0%). Добавим, что, помимо этого, студенты педвуза реже отмечали и еще два мотива: «востребованность специалистов этого профиля» и «следование семейной традиции». Таким образом, в социологических исследованиях, проведенных в 1970-е годы, фиксировались существенные аспекты, связанные с выбором педагогической профессии: и более низкая содержательная привлекательность учительской профессии, и ее более низкий социальный статус, и невыраженность социально-психологических установок среди молодежи на воспроизводство семейных трудовых традиций при выборе данной профессии. Это свидетельствует о том, что уже в 1970-е годы проявляется характерный комплекс проблем, позволяющих говорить о неэффективности

проводимой государством социальной политики в отношении формирования учительства как профессиональной группы.

Другое направление социологических исследований связано с изучением характерных для педагогических вузов проблем, в основе которых лежит конфликт между желанием студентов получить высшее образование и в то же время их нежеланием работать непосредственно в школе после окончания педагогического вуза. Достаточно отчетливо эта проблема проявилась в мониторинговых исследованиях красноярских социологов, изучающих мотивацию абитуриентов при поступлении в педагогический вуз (Гендин А.М, Сергеев М.И., Дроздов Н.И. и др., 1999). Показательна в этой связи динамика изменения доли тех респондентов, кто ориентирован на работу в школе после окончания вуза: в 1992 году — 31,0%, а в 1999 году — лишь 14,0%.

Следует заметить, что эта тенденция содержательно коррелирует и с объективными показателями. Так, например, если в 1980-е годы зарплата работников сферы образования была приблизительно такой же, как и в промышленности, связи, строительстве и финансовой сфере, то в начале 1990-х годов происходит существенное расслоение уровня зарплаты в этих отраслях экономики: зарплата в сфере финансов, кредита, страхования резко увеличивается, а зарплата работников образования существенно снижается. Эта тенденция сохраняется и сегодня. Если в 1970-е годы зарплата в сфере промышленности составляла 112% к среднему уровню зарплаты в экономике; в сфере финансов — 97%, в сфере образования — 90%, то в 2003 году соотношение выглядит следующим образом: в сфере промышленности — 117%, в сфере финансов — 127%, а в сфере образования — 62% (Российский статистический ежегодник, 2004).

И, наконец, третье направление исследований связано с анализом динамики изменения мотивации получения высшего образования на разных этапах обучения в вузе. В частности, в исследовании Ю.Р. Вишневого, Л.Н. Банниковой и Я.В. Дидковской (2000), выполненном на материалах опроса студентов различных вузов Свердловской области, были выявлены характерные особенности изменения мотивации студентов-третьекурсников как в отношении конкретизации ими своих профессиональных планов, так и в отношении их удовлетворенности качеством образования и профессиональной специализацией.

Учитывая результаты перечисленных выше исследований, в нашей работе основной акцент мы ставим на изучении содержательных особенностей изменения мотивации на этапе первоначальной профессионализации, т. е. на протяжении всего периода обучения в педагогическом вузе. При этом для нас важно не только проследить динамику изменения значимости тех или иных отдельных мотивов, побуждающих студента к учебе в вузе, но и выявить те структурные изменения мотивации, позволяющие рассматривать их как проявление своеобразного кризиса учебной деятельности. В этой связи, кстати, особый интерес представляет анализ различий в мотивации

обучения у студентов с разным уровнем академической успеваемости. Понятно, что в ходе анализа для нас важно будет также выявить роль гендерных и социально-стратификационных факторов в дифференциации значимости тех или иных мотивов обучения в педвузе. Это классические сюжеты социологического анализа.

2.1 ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-СТРАТИФИКАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ

Для изучения особенностей изменения мотивации, определяющей получение педагогической профессии, мы предлагали респондентам специальный вопрос, где в качестве вариантов ответов были предложены различные мотивы, которые характеризуют: прагматические ориентации, связанные с профессиональными перспективами, стремление к личностному развитию, ориентации, обуславливающие социальную успешность, и др. Результаты ответов на этот вопрос приведены в таблице 2.

Как видно из приведенных в таблице данных, внешние мотивы, связанные с социальным окружением («одобрение окружающих», «требование родителей», «традиции семьи»), явно не актуальны и их отмечает небольшой процент опрошенных студентов. В целом же до-

Таблица 2.

Распределение ответов на вопрос о мотивах обучения в педагогическом вузе (%)

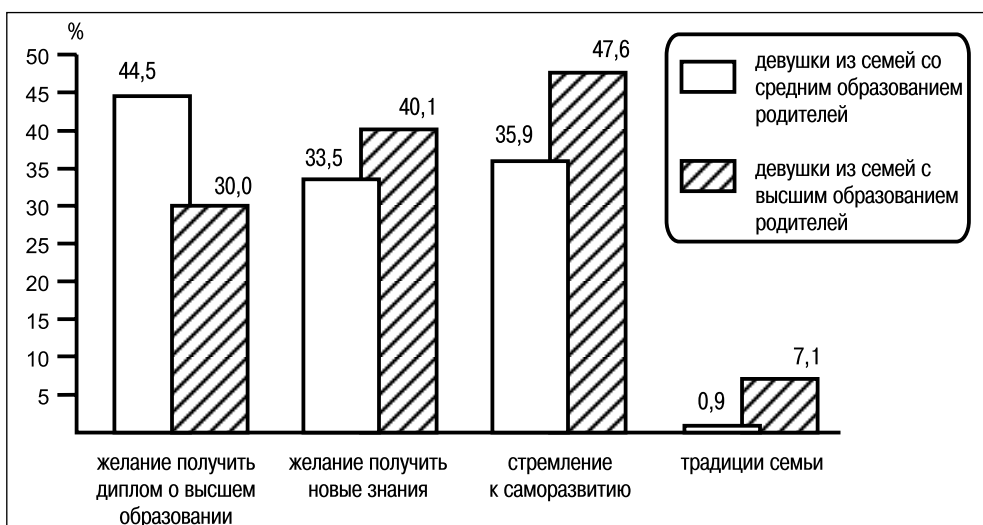
	Общее	Юноши	Девушки	P=
Желание стать специалистом в определенной области	61,5	46,0	61,7	.0001
В целях саморазвития	44,1	42,0	42,6	
Желание получить новые знания	38,3	34,8	37,3	
Желание получить диплом о высшем образовании	34,6	29,9	34,0	
Стремление получить определенный социальный статус после окончания вуза	31,1	21,4	31,5	.001
Желание просто получить высокооплачиваемую работу	20,5	24,6	19,0	.02
Выбранная мной профессия требует получения высшего образования	17,1	15,2	16,7	
Традиция семьи	5,0	6,7	4,5	
Желание избежать службы в вооруженных силах	4,4	28,6	0,1	.0001
Требование родителей	3,5	4,0	3,2	
Стремление получить одобрение окружающих	1,4	2,7	1,2	

минирующую роль играют содержательные мотивы: «желание стать специалистом», «стремление к саморазвитию», «желание получить новые знания» и мотивы, связанные с социальными достижениями («получение диплома о высшем образовании», «получение определенного социального статуса после окончания вуза»).

Приведенные в таблице 2 данные фиксируют весьма характерные гендерные различия. Так, например, внешний мотив «желание избежать службы в вооруженных силах» оказывается весьма значим среди юношей и занимает у них по своему рейтингу пятую позицию, явно опережая такие мотивы, как «стремление получить определенный социальный статус после окончания вуза», «желание получить высокооплачиваемую работу» и «желание получить высшее образование в связи с выбранной профессией». В принципе, обучение в вузе как способ получения юношами отсрочки от службы в армии — факт известный. И все же поражают масштабы распространенности этого мотива среди юношей-студентов педагогического вуза, где его отмечает каждый четвертый.

Помимо этого, для юношей более характерна и мотивировка, связанная с желанием получить высокооплачиваемую работу. Другими словами, традиционалистские гендерные установки играют важную роль при определении мотивов получения высшего профессионального образования, когда материальное обеспечение семьи выступает как характерная функция социально-ролевой позиции мужчины. В данном случае интересно, что подобные мотивировки актуализируются юношами даже относительно такой сферы деятельности, где уровень заработной платы существенно ниже, чем в других отраслях.

По сравнению с юношами, девушки существенно чаще отмечают такие мотивы, как «желание стать специалистом в данной области» и «стремление получить определенный социальный статус после окончания вуза». С одной стороны, это свидетельствует о том, что сама учительская профессия чаще рассматривается девушками как приемлемая именно для женщин сфера профессиональной деятельности. В этой связи подобный тип мотивировок содержательно коррелирует с общими тенденциями феминизации учительской профессии, что, кстати, проявляется уже на этапе первичной профессионализации, поскольку процент девушек в педвузах существенно выше, чем юношей. С другой стороны, мотив, связанный с желанием получить определенный социальный статус, позволяет сделать вывод о том, что получение высшего педагогического образования выступает для девушек и как фактор, обеспечивающий восходящую вертикальную социальную мобильность. При этом характерно, что именно девушки из семей с более низким образовательным статусом родителей чаще фиксируют в качестве ведущего мотива обучения «желание получить диплом о высшем образовании». Среди них каждая вторая (44,5%) указывает на этот мотив, и по своей значимости он выходит на вторую ранговую позицию в общей иерархии их мотивов.

**Рисунок 3**

Значимость мотивов получения высшего педагогического образования среди девушек из семей с высоким и низким образовательным статусом родителей (%)

У девушек же с высшим образованием родителей, наряду с мотивом «желание стать специалистом», доминируют непосредственно содержательные мотивы учебной деятельности: «стремление к саморазвитию» и «получение новых знаний». Помимо этого, среди девушек с высшим образованием родителей достаточно высока и доля тех, кто указывает на такой мотив обучения, как «традиции семьи». В этой связи можно предположить, что данный мотив фиксирует не столько воспроизводство учительской профессии, сколько выступает как мотив, обусловленный своеобразной формой «защиты» социального статуса, когда получение педагогического образования выступает как способ «удержаться» в определенной социальной страте (страте с высоким уровнем образования).

Отмеченные различия в мотивировках обучения в педагогическом вузе среди девушек из семей со средним и высшим образованием родителей приведены на рисунке 3.

2.2 ВЛИЯНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕВАЕМОСТИ

Рассмотрим теперь связь мотивации получения высшего педагогического образования с академической успеваемостью студентов. Мотивы, относительно которых выявлены статистически значимые различия между «отличниками» и «троечниками», приведены в таблице 3.

Таблица 3

Распределение мотивов получения высшего педагогического образования среди студентов с разным уровнем академической успеваемости (%)

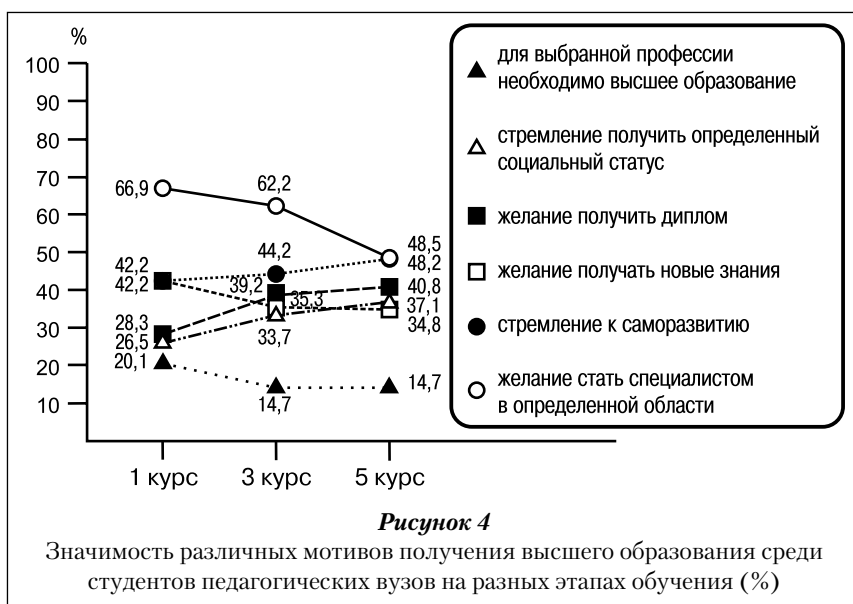
Варианты ответов	«Троечники»	«Отличники»	P<
Желание получать новые знания	28,8	41,1	.006
Желание стать специалистом в определенной области	41,7	70,2	.0001
В целях саморазвития	32,5	48,7	.0003
Желание получить высокооплачиваемую работу	27,6	18,5	.0001
Желание получить диплом о высшем образовании	49,1	27,8	.01
Желание избежать службы в вооруженных силах	11,0	2,6	.0001

Как видно из таблицы, у студентов с высоким уровнем академической успеваемости («отличники») преобладают личностные и профессиональные мотивы («желание получать новые знания», «желание стать специалистом в определенной области», «в целях саморазвития»). Среди же «троечников» ведущими являются прагматические мотивы («желание получить высокооплачиваемую работу», «желание получить диплом о высшем образовании», «желание избежать службы в вооруженных силах»). Иными словами, академическая успеваемость явно дифференцирует отношение студентов к получению высшего педагогического образования.

2.3 К ВОПРОСУ О КРИЗИСЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Завершая данный раздел, обратимся к анализу динамики изменения значимости тех или иных мотивов получения высшего педагогического образования на разных этапах обучения в вузе. Результаты ответов студентов 1-х, 3-х и 5-х курсов приведены на рисунке 4.

Как видно из приведенных на рисунке данных, от 1-го курса к 5-му заметно снижается значимость таких мотивов, как «желание получить новые знания», «желание стать специалистом в данной области» и «выбранная профессия требует получения высшего образования». Заметим, что все эти три мотива непосредственно связаны с профессиональным становлением и фиксируют ценностную значимость выбранной профессии. Таким образом, снижение значимости этого комплекса мотивов свидетельствует о том, что интерес к собственно профессиональной педагогической деятельности падает по мере обу-



чения в педагогическом вузе. Эта тенденция подтверждается и данными, полученными при анализе ответов студентов на другой вопрос, который касается их профессиональных планов. Так, если на 1-м курсе собираются работать по специальности 22,3% из опрошенных студентов педвузов, то к 5-му курсу их число сокращается вдвое — до 10,1% ($p=.0001$).

Параллельно с падением значимости комплекса мотивов, касающихся профессиональной самореализации студента как педагога, повышается значимость таких мотивов, как «стремление к саморазвитию», «стремление получить определенный социальный статус», «желание получить диплом о высшем образовании». Иными словами, обучение в педагогическом вузе все больше рассматривается студентом как определенный этап не только собственного развития, но и «плацдарм» для дальнейшей личностной и социальной самореализации, но, заметим, не в сфере образования.

Как показывают данные опроса, наиболее существенные изменения в мотивации студентов происходят на рубеже 3-го курса. Это может свидетельствовать о переживании определенного *кризиса учебной деятельности*, когда изменяется значимость не какого-либо отдельно взятого мотива, а трансформируется именно мотивационная структура, связанная с получением высшего педагогического образования. Очевидно, здесь мы имеем дело не столько с «возрастным кризисом», сколько с перестройкой содержания самого учебного процесса, который и вызывает структурные мотивационные изменения учебной деятельности.

Именно в этом контексте и имеет смысл, на наш взгляд, обсуждать идею двухуровневости высшего педагогического образования:

бакалавриата и магистратуры. Действительно, сам тип получения образования в магистратуре должен отвечать другой структуре мотивации получения высшего образования, чем при обучении на степень бакалавра. К сожалению, собственно мотивационные аспекты, обуславливающие получение второй ступени педагогического высшего образования (и, заметим, не только педагогического), сколько-нибудь серьезно не обсуждаются при рассмотрении вопросов о реформе высшего педагогического образования. Эффективность же перехода на двухуровневую модель не может обосновываться лишь «заклинаниями» о присоединении к Болонскому процессу вне серьезной психологической проработки вопросов самой учебной деятельности при получении высшего образования.

ГЛАВА 3 ОЦЕНКА КАЧЕСТВА СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

При анализе особенностей отношения студентов к получаемому образованию вопрос о содержании педагогического образования является, пожалуй, одним из центральных. Действительно, с одной стороны, именно содержание образования в существенной степени определяет отношение студента к учебе: соответствие получаемых знаний интересам студентов, их новизна и т. п. играют важную роль при формировании как мотивации учебной деятельности, так и удовлетворенности качеством образования. С другой стороны, содержание педагогического образования не только определяет круг «знаний и умений», которые необходимы для реализации профессиональной деятельности, но и задает ценностно-целевые ориентиры самой профессиональной деятельности.

К сожалению, в социологических работах вопрос о содержании педагогического образования рассматривается крайне редко и весьма фрагментарно. Однако справедливости ради заметим, что и в самой практике подготовки учителя многие вопросы, касающиеся содержания педагогического образования, не решены и остаются открытыми. В этой связи стоит обратиться к той критике содержания педагогического образования, которая была дана еще в работах ВНИКА «Школа», определивших первый этап модернизации современного российского образования. Несмотря на то, что цитируемая ниже работа написана почти двадцать лет назад, она не потеряла свою актуальность и сегодня: «...педагогическое образование, как это ни парадоксально, сегодня начисто лишено каких-либо отличительных профессиональных признаков. Даже в лучших педагогических вузах структура образования являет усеченную копию образования университетского, к которому добавлен блок психолого-педагогических дисциплин. Специфики педагогического образования нет хотя бы потому, что оно обходится и без нынешней психолого-педагогической добавки, ибо его реальная основа — специализация предметная» (Новичков В.Б., Вербицкий А.А., Гнедовский М.Б. и др., 1989 с. 3). Таким образом, обсуждая проблему собственно педагогического образования, следует подчеркнуть, что, наряду с *«предметной подготовкой специалиста»* (учитель физики, биологии, истории и т. д.), здесь не менее важную роль играет и общеобразовательная гуманитарная со-

ставляющая, поскольку именно она и позволяет развернуть содержание педагогического образования как «практическое человекознание, педагогическую антропологию». Причем заметим, что «педагогизация педагогического образования» предполагает не только усиление блока психолого-педагогических дисциплин, но и изменение самих форм обучения, где принципиальное значение приобретают отношения педагог–студент, сориентированные на индивидуализацию процесса обучения. Иными словами, именно в вузе будущий учитель должен получить и *пережить профессионально* тот опыт индивидуально-личностного подхода, который в последствии он сможет реализовать в стенах школы. И, наконец, еще одним из основных требований к содержанию современного образования является обеспечение не только его культуроемкости, но и наукоемкости. Подобное требование предполагает развитие у педагога совершенно особых способностей, которые связаны с *исследовательской деятельностью*. Заметим, что формирование таких способностей и обеспечивает реальное развитие педагогического процесса как процесса инновационного.

Учитывая вышесказанное, при разработке инструментария исследования мы выделили три сюжета. Первый касается удовлетворенности студентов качеством преподавания тех предметов, которые связаны с выбранной ими специальностью. Второй сориентирован на изучение отношения к преподаванию цикла общеобразовательных предметов. И, наконец, третий сюжет связан с включенностью студентов в научно-исследовательскую деятельность.

При изложении полученных в ходе опроса материалов мы будем придерживаться следующих основных линий анализа: изменение удовлетворенности студентов качеством содержания образования на разных этапах обучения; влияние академической успеваемости на отношение к содержанию образования; сравнение мнений студентов педагогических и технических вузов о качестве получаемого образования.

3.1 ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПОЛУЧАЕМЫХ ЗНАНИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Следует отметить, что в тех немногочисленных социологических работах, где специально исследуются вопросы отношения студентов к содержанию получаемого образования, авторами выделяются различные параметры и критерии. Так, например, в исследовании красноярских социологов (Гендин А.Н., Сергеев М.И., Дроздов Н.И. и др., 1999) студентам предлагалось оценить качество получаемых ими в вузе знаний, связанных со специальностью, по следующим

параметрам: «знакомство с особенностями работы учителя и теми процессами, которые происходят в современной школе», «знакомство с новыми педагогическими технологиями и передовым педагогическим опытом», «удовлетворенность курсами психологии и педагогики», «удовлетворенность курсами по методике преподавания».

Заметим, что в целом различия в тех или иных исследовательских подходах при проведении социологических опросов касаются детализации оцениваемых по критерию «удовлетворенность–неудовлетворенность» дисциплин и предметных курсов: «общекультурные дисциплины», «психолого-педагогические дисциплины», «курсы методик», «специальные дисциплины», «дисциплины по дополнительной специальности». В нашем исследовании мы реализовали иной подход, который ориентирован не на дифференциацию курсов, а на дифференциацию именно различных *модальностей оценки* содержания профессионального образования. В этой связи мы выделили четыре основных параметра оценивания, которые заданы через оппозиции: «достаточность–недостаточность», «фундаментальность–поверхностность», «систематизированность–фрагментарность», «современность–несовременность». Если первая оппозиция определяет общую оценку содержания образования, то остальные три позволяют точнее и глубже охарактеризовать удовлетворенность студентов теми знаниями, которые им дает вуз.

Результаты ответов студентов педвузов о достаточности тех теоретических знаний и практических навыков, которые они получают по выбранной ими специальности, представлены в таблице 4.

Как видно из представленных в таблице данных, почти половина (43,1%) респондентов считает, что они получают «достаточно теоретических знаний и практических навыков» по дисциплинам, связанным с выбранной специальностью. Остальные же (и таких суммарно 56,9%) — «неудовлетворены». Заметим, что полученные нами при опросе студентов результаты совпадают с данными опроса школьных учителей, который был проведен ЦСО РАО в 2001 году (Собкин В.С., Равлюк С.Г., 2004). Так, материалы этого опроса, в котором участвовал 1021 учитель, показывают, что качеством полученного образования

Таблица 4

Ответы студентов педагогических вузов на вопрос
о «достаточности» теоретических знаний и практических навыков
по специальности (%)

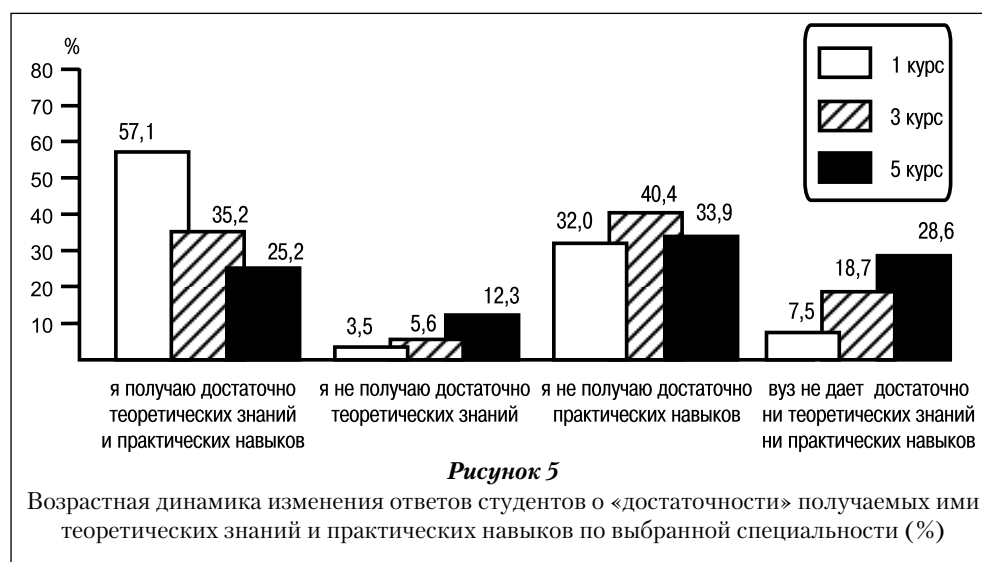
Вариант ответа	
Я получаю достаточно теоретических знаний и практических навыков	43,1
Я не получаю достаточно теоретических знаний	6,0
Я не получаю достаточно практических навыков	35,3
Вуз не дает достаточно теоретических знаний и практических навыков	15,6

среди тех учителей, кто имеет высшее педагогическое образование, удовлетворены 41,3% (среди учителей со средним педагогическим образованием удовлетворены качеством полученного образования 22,7%). Подобная схожесть оценок студентов педвузов и педагогов-практиков позволяет сделать вывод не только об «устойчивости», но и об «адекватности» формирующихся оценок качества получаемого в вузе профессионального образования.

Особый интерес представляет сравнение оценок получаемых в вузе профессиональных знаний и навыков на разных этапах обучения (см. рис. 5).

Как видно из рисунка, от 1-го к 5-му курсу возрастает число критичных оценок относительно «достаточности теоретических знаний и практических навыков», связанных с выбранной специальностью. Так, если на 1-м курсе доля тех, кто дает *наиболее критичные оценки* («не достаточно теоретических знаний и практических навыков»), составляет 7,5%, то к 3-му курсу их число удваивается — 18,7%, а к окончанию вуза (5-й курс) составляет уже более четверти — 28,6% ($p=.0001$). Не менее показательна и динамика изменения доли «вполне удовлетворенных», которая за годы обучения сокращается в два раза: с 57,1% на 1-м курсе до 25,2% на 5-м ($p=.0001$). Справедливости ради заметим, что подобная тенденция характерна не только для студентов педагогических вузов. Так, например, выборочный опрос студентов, обучающихся в технических вузах, показал схожую тенденцию. На 1-м курсе вполне удовлетворены «достаточностью теоретических знаний и практических навыков» — 68,0%, на 3-м курсе — 33,2% и на 5-м — 26,1%.

Помимо возрастной динамики, не менее интересны данные, связанные с отношением студентов к содержанию образования в зависимости от их академической успеваемости. Так, например, «тро-



«отличники» более склонны, по сравнению с «отличниками», указывать на «достаточность получаемых теоретических знаний и практических навыков», связанных с будущей профессиональной деятельностью: соответственно 52,8% и 40,7% ($p=.003$). Таким образом, чем ниже успеваемость студента, тем менее он критичен к качеству получаемого профессионального образования.

Перейдем теперь к оценке студентами содержания учебных курсов по специальности относительно других трех обозначенных параметров: «фундаментальность», «систематизированность» и «современность» получаемых знаний (см. таблицу 5).

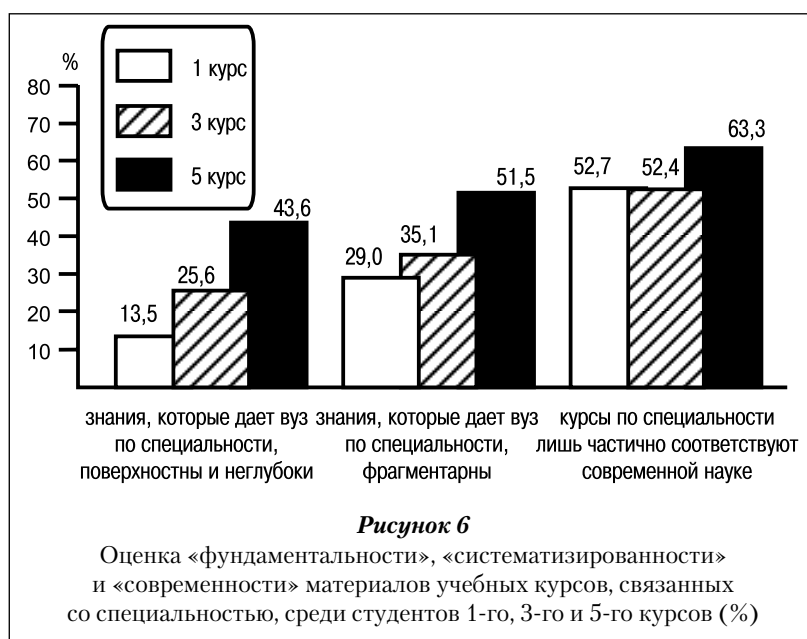
Как видно из таблицы, большинство студентов дает положительную оценку получаемым в вузе знаниям по таким параметрам, как «фундаментальность» и «систематизированность». Более критично оценивается «современность» используемых в учебных курсах материалов, связанных с получаемой специальностью. В целом же, если судить по общим средним данным, ситуация выглядит вполне благополучной. Однако при учете таких факторов, как длительность обучения в вузе и академическая успеваемость студента, картина существенно меняется.

На рисунке 6 показана возрастная динамика изменения оценок содержания материалов учебных курсов по специальности относительно параметров «фундаментальность», «систематизированность» и «современность».

Таблица 5

Оценка студентами педагогических вузов содержания образования по параметрам: «фундаментальность», «систематизированность» и «современность» (%)

Фундаментальность знаний	
Знания, которые дает мне вуз по выбранной мною специальности, характеризуются фундаментальностью	76,3
Знания, которые дает мне вуз по выбранной мною специальности, поверхностны и неглубоки	23,7
Систематизированность знаний	
Знания, которые дает мне вуз по выбранной мною специальности, систематизированы	60,4
Знания, которые дает мне вуз по выбранной мною специальности, фрагментарны	35,8
Знания, которые дает мне вуз по выбранной мною специальности, абсолютно не систематизированы	3,8
Современность используемых материалов	
Курсы по специальности в целом содержат материалы, соответствующие уровню развития современной науки	41,5
В курсах по специальности лишь частично используются материалы, соответствующие уровню развития современной науки	54,8
Курсы содержат совершенно устаревшие материалы, абсолютно не соответствующие уровню развития современной науки	3,7



Как мы видим, в ходе обучения от 1-го к 5-му курсу последовательно возрастает критичность оценок содержания образования. Причем это касается всех трех параметров: и «фундаментальности», и «систематизированности», и «современности» (различия между ответами студентов 1-го и 5-го курсов статистически значимы на уровне .001 и выше). В целом к моменту окончания вуза практически каждый второй выпускник педагогического вуза оказывается неудовлетворен ни «фундаментальностью», ни «систематизированностью», ни «современностью» полученных знаний по своей будущей профессии.

В этой связи особый интерес представляет сравнение тех оценок, которые дают содержанию получаемого профессионального образования студенты педагогических и технических вузов. Полученные нами материалы показывают, что по такому параметру, как «современность» используемых в учебных курсах материалов, оценки учащихся педагогических и технических вузов совпадают практически до десятых долей процента (соответственно: на 1-м курсе в педвузе — 52,7%, в техническом — 52,8%; на 5-м курсе соответственно: 63,3% и 64,4%). Однако совершенно иначе выглядит динамика изменения отношения к содержанию профессионального образования по двум другим параметрам: «фундаментальность» и «систематизированность». Если среди первокурсников педагогических и технических вузов оценка материалов учебных курсов, связанных со специальностью, по этим двум параметрам практически совпадает, то среди пятикурсников различия весьма существенны. Так, доля тех, кто считает, что знания, которые дает вуз по выбранной специальности, «поверхностны и неглубоки», у оканчивающих педагогические вузы составляет 43,6%,

а в технических вузах она в два раза ниже — 23,3% ($p=.0001$). Доля тех, кто фиксирует «фрагментарность» знаний, связанных с выбранной специальностью, среди выпускников педвузов составляет 51,5%, а среди выпускников технических вузов — 39,3% ($p=.02$).

Таким образом, проведенное сопоставление позволяет сделать вывод о том, что студенты педагогического вуза гораздо более критичны в оценке содержания предметов, связанных непосредственно с их профессиональной подготовкой, чем студенты, оканчивающие технические вузы. Причем повышенная критичность студентов педвузов связана с недостаточной фундаментальностью и систематизированностью получаемых знаний.

3.2 ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ ПО ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Как мы уже отметили выше, общеобразовательные дисциплины, связанные, в первую очередь, с культурологическими и гуманитарными областями знаний, принципиально важны при подготовке педагога. Вместе с тем возникает вопрос о том минимуме знаний по этим дисциплинам, который должен быть включен в базовый компонент современного содержания профессионального педагогического образования, поскольку есть вполне понятные ограничения, связанные с реальными временными ресурсами учебного плана.

В этой связи заметим, что изучение особенностей отношения студентов педагогических вузов к качеству преподавания учебных дисциплин различных предметных циклов является достаточно распространенным сюжетом социологических исследований. Так, например, в исследовании, проведенном в Красноярске, было показано, что среди выпускников педагогических вузов качеством преподавания психолого-педагогических дисциплин недовольствовались 13% студентов, курсами по специальным дисциплинам и методикам преподавания — 17%, общекультурными дисциплинами (история, философия, экономика и др.) — 22%, дисциплинами по дополнительной специальности — 28% (Гендин А.Н., Сергеев М.И., Дроздов Н.И. и др., 1999). Таким образом, по результатам данного исследования недовольственность студентов педвуза качеством преподавания общекультурных дисциплин оказалась заметно выше, чем качеством дисциплин, связанных с основной специализацией.

В нашем исследовании для выявления отношения студентов к курсам по общеобразовательным дисциплинам мы использовали два параметра. Один из них касается оценки «перегруженности»

учебной программы общеобразовательными предметами, другой — «фундаментальности–поверхностности» получаемых знаний. Материалы проведенного социологического опроса показывают, что относительно обоих выделенных параметров оценивания прослеживаются сходные тенденции: по мере приближения к окончанию вуза среди студентов последовательно увеличивается доля тех, кто склонен критично относиться к качеству преподавания общеобразовательных дисциплин (см. рис. 7).

Таким образом, не только в отношении профилирующих дисциплин, но и в отношении дисциплин общеобразовательных, среди студентов педвузов по мере обучения растет неудовлетворенность качеством получаемого образования. Это позволяет сделать общий вывод о том, что для весьма значительного числа выпускников сам период окончания педвуза характеризуется переживанием своеобразного кризиса, в основе которого лежит общая неудовлетворенность качеством получаемого высшего образования.

Более детально проиллюстрировать неудовлетворенность студентов уровнем преподавания общеобразовательных дисциплин в педагогическом вузе можно на примере их отношения к качеству преподавания иностранного языка. Здесь для оценки результатов обучения предлагалась пятибалльная шкала («1» — «не смогу», «5» — «смогу совершенно свободно»), по которой надо было оценить свои возможности относительно выполнения различных видов деятельности, связанных с владением иностранным языком: перевод литературы по специальности; чтение художественной литературы на иностранном языке; общение на иностранном языке на профессиональные темы; общение с носителем языка на бытовые темы.

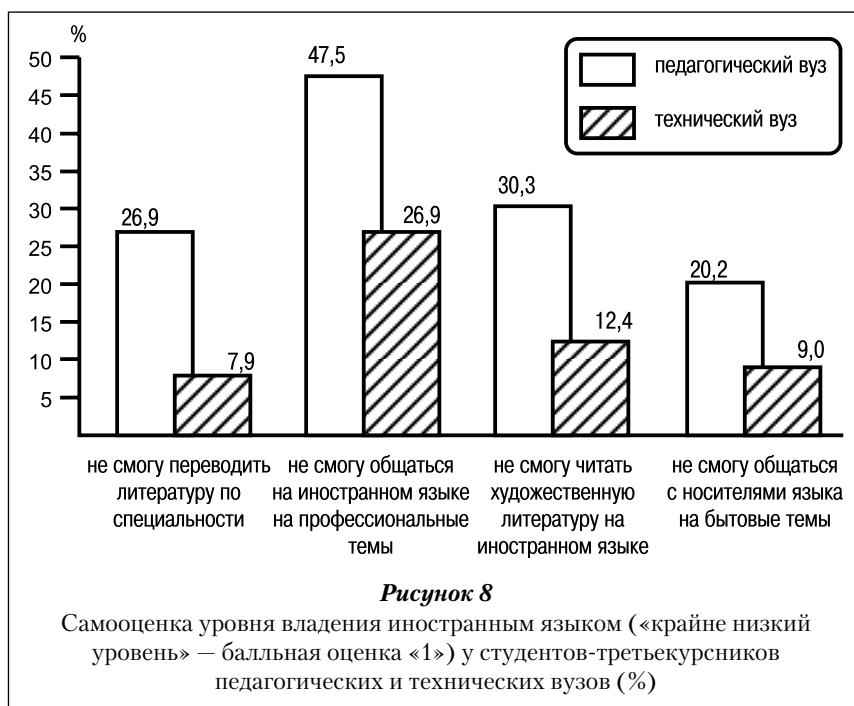
Полученные результаты, мягко говоря, удручают. Так, среди студентов-третьекурсников (подчеркнем, что это тот этап обучения, когда по базовому учебному плану заканчивается преподавание иностранного языка в педвузе) более четверти студентов (26,9%) оценили свое «умение» переводить литературу по специальности на уровне «1». Это те, кто считает, что не может выполнить подобную работу. К 5-му курсу число подобных ответов увеличивается до 31,1%, что вполне понятно, поскольку «систематическое» изучение иностранного



языка по учебной программе закончилось два года назад. Число же тех, кто «совершенно свободно» (оценка «5» баллов) может выполнить подобное задание, на 3-м курсе составляет 8,4%, на 5-м курсе падает до 3,4%. Еще хуже обстоит дело с самооценкой своих умений общения на иностранном языке на профессиональные темы. Подобные навыки и умения не сформированы, по мнению самих же студентов (оценка «1» балл), практически у половины: на 3-м курсе таких 47,5%; на 5-м — 53,3%. Доля же тех, кто может общаться на профессиональные темы на иностранном языке «совершенно свободно» (оценка «5» баллов), на 3-м курсе составляет 5,1%, на 5-м — 3,1%. Примерно так же обстоит дело и с самооценкой своих умений относительно чтения художественной литературы на иностранном языке и общения на бытовом уровне. Так, на 3-м курсе доля тех, кто указывает, что не может читать художественную литературу и общаться на иностранном языке, составляет, соответственно 30,3% и 20,2%.

Для того, чтобы оценить качество преподавания иностранного языка в педагогическом вузе, целесообразно сопоставить также мнения третьекурсников педагогических и технических вузов. Эти данные представлены на рисунке 8.

Как мы видим, среди студентов педагогических вузов, по сравнению с учащимися технических вузов, существенно выше доля тех, кто считает, что у них навыки владения иностранным языком «совершенно не сформированы». Полученные результаты позволяют сделать общий вывод о явно неудовлетворительном качестве



преподавания иностранного языка в педагогических вузах. Между тем, на наш взгляд, важна не только констатация низкого качества преподавания иностранного языка в педвузе. Дело в том, что подобные результаты влекут за собой постановку ряда вопросов. Приведем лишь некоторые. Вопросы далеко не праздные: А нужно ли «хорошее» знание иностранного языка современному учителю? Является ли этот компонент важным аспектом его профессиональной подготовки или это явно необязательная «добавка» к общему уровню развития будущего педагога? Нужно ли вообще школьному учителю знакомиться с международным педагогическим опытом, самостоятельно читать профессиональные журналы на иностранном языке и другую литературу? Или это дело методистов, научных работников, а педагогу-практику в его повседневной жизни не до этого? Второй круг вопросов касается педагогической этики. Возможно, эти вопросы и не стояли бы так остро, если бы приведенные результаты не касались педагогических вузов. Действительно, как показывают результаты исследования, практически каждый пятый из опрошенных студентов фиксирует, что он в принципе не владеет иностранным языком даже на самом элементарном уровне. Между тем он учится в вузе, сдает зачеты и экзамены, получает положительные оценки. Это позволяет сделать вывод о том, что уже на студенческой скамье будущий педагог сталкивается с деформацией педагогической этики — положительная оценка ставится «ни за что». Усвоив подобный «профессиональный опыт», он, что не удивительно, затем перенесет его и в свою будущую педагогическую практику: будет ставить теперь уже положительные оценки «ни за что».

И, наконец, завершая данный раздел, остановимся еще на одном моменте. Учитывая то обстоятельство, что внедрение информационно-компьютерных технологий является сегодня одним из наиболее важных направлений модернизации образования, мы специально выделили в цикле вопросов, касающихся отношения к общеобразовательным дисциплинам, те, которые направлены на фиксацию отношения студентов педвузов к курсам по использованию информационных технологий.

Полученные материалы показывают, что более половины опрошенных (52,6%) считают, что «вуз не дает навыков, необходимых для использования ИКТ в будущей профессиональной деятельности», и лишь 14,3% отмечают «достаточность» приобретаемых в вузе знаний по использованию ИКТ в будущей работе. Причем по мере обучения, с переходом на старшие курсы, неудовлетворенность объемом и качеством полученных в вузе знаний и навыков работы с ИКТ возрастает: если на 1-м курсе их доля составляет 39,9%, то на 5-м — уже 61,9% ($p=.0001$).

Для того, чтобы оценить степень неудовлетворенности студентов педвузов качеством преподавания ИКТ, приведенные выше данные целесообразно сопоставить с ответами студентов технических вузов.

Полученные материалы показывают, что доля студентов, высказывающих явно негативные суждения о постановке преподавания ИКТ в техническом вузе, существенно ниже и практически не меняется в ходе обучения: на 1-м курсе — 10,0%, на 5-м — 9,7%. Эти данные показывают принципиально разный уровень преподавания ИКТ в технических и педагогических вузах. В этой связи заметим, что одной из ключевых проблем информатизации современного школьного образования является не только подготовка учителя к использованию ИКТ через различные формы повышения квалификации (ИПК, РКЦ и др.). Как мы видим, сама проблема использования ИКТ в процессе школьного образования проявляется существенно раньше — уже на этапе первичной профессионализации педагогов в вузе. Причем характерно, что лишь незначительная часть студентов педвузов связывает владение ИКТ с профессиональной успешностью (8,7%). Иными словами, формируемый в педагогическом вузе образ профессиональной успешности учителя не включает в свою структуру способность владения компьютером как значимый компонент деятельности педагога.

3.3 УЧАСТИЕ СТУДЕНТОВ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Участие студентов в научно-исследовательской деятельности является важным компонентом высшего образования. Заметим, что в контексте обсуждения вопросов, касающихся обучения педагога, этот компонент приобретает совершенно особую значимость. Действительно, если одной из основных задач школьного образования является развитие личности, ее творческих способностей, то понятно, что и сам учитель, как профессионал, должен быть сориентирован на организацию учебной деятельности в форме творческого процесса. В этой связи заметим, что концепция развивающего обучения Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова рассматривает именно исследовательскую деятельность школьника как центральный момент развития, способствующий формированию у него позиции субъекта учебной деятельности. Причем подобная логика организации учебного процесса требует и от самого учителя умения работать в режиме педагогического эксперимента. Именно поэтому формирование способностей к проведению научно-исследовательской деятельности является необходимым компонентом подготовки современного учителя, который может реализовать процесс образования как инновационную практику.

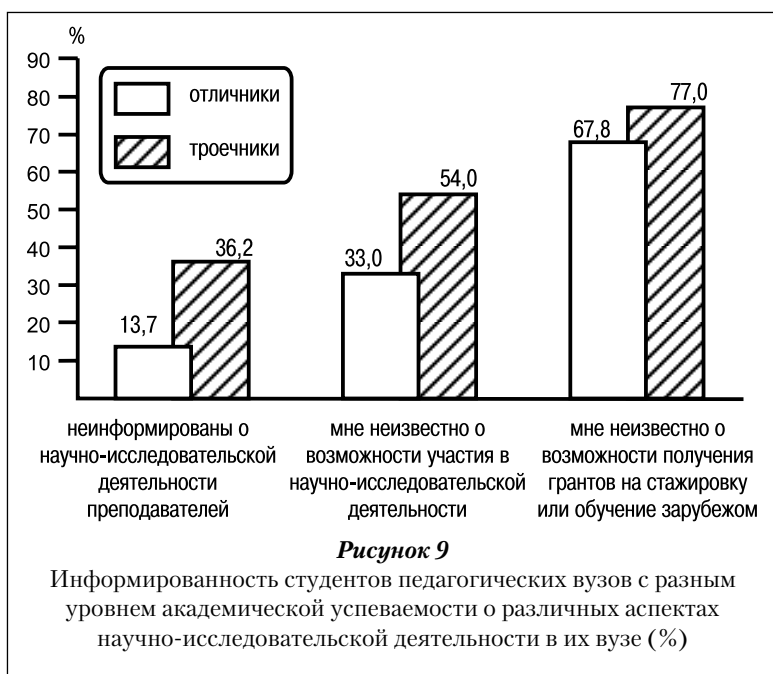
В ходе нашего опроса мы предлагали респондентам ряд вопросов, позволяющих хотя бы в первом приближении оценить их включенность в научно-исследовательскую деятельность. Часть этих вопросов касается обеспечения тех условий, которые предоставляет своим студентам вуз для участия в научно-исследовательской работе. При анализе условий обеспечения научно-исследовательской деятельности мы рассмотрим три момента: 1) знакомство студентов с научно-исследовательской работой вузовских преподавателей; 2) предоставление вузом возможностей участия студентов в научно-исследовательской работе; 3) предоставление студентам специальных грантов для реализации научно-исследовательской деятельности.

Почти каждый второй из опрошенных студентов педагогических вузов (48,3%) считает, что «большинство преподавателей вуза занимается научно-исследовательской деятельностью». При этом от 1-го курса к 5-му число студентов, придерживающихся подобного мнения, увеличивается с 39,8% до 56,5% ($p=.0001$). Сходная тенденция прослеживается и среди студентов технических вузов, соответственно 23,9% и 55,9% ($p=.0001$). В то же время следует отметить, что почти каждый четвертый (22,0%) из студентов, обучающихся в педвузе, совершенно не информирован о научно-исследовательской работе своих преподавателей (среди студентов технических вузов доля таких ответов примерно та же и составляет 27,3%).

Отвечая на вопрос о предоставлении вузом возможности для участия студентов в научно-исследовательской деятельности, около половины (43,2%) учащихся педагогических вузов отметили, что им «ничего не известно о таких возможностях» (в технических вузах этот вариант ответа выбрали практически столько же — 39,5%).

Что касается информированности о предоставлении вузом возможностей получения грантов на научно-исследовательскую деятельность, то здесь картина явно неутешительная: лишь 9,2% студентов педагогических вузов отметили, что подобные гранты «предоставляются вузом» (среди студентов технических вузов таких заметно больше — 16,0% ($p=.0001$)). Добавим, что схожие тенденции проявляются и в отношении не только грантов на исследовательскую деятельность, но и грантов, связанных со стажировкой и обучением за рубежом: в педагогических вузах указывают на то, что такая «возможность непосредственно предоставляется их вузом» — 11,9%; в технических — 29,2% ($p=.0001$).

Таким образом, приведенные выше данные показывают, что относительно небольшой процент студентов педагогических вузов позитивно оценивает те условия, которые предоставляет вуз для участия в научно-исследовательской деятельности. Это касается и информированности студентов о научной работе своих преподавателей, и информации о научно-исследовательских работах, проводимых в стенах вуза, и, наконец, информации о грантах, выделяемых вузом для поощрения научно-исследовательской работы среди самих



учащихся. Вместе с тем следует отметить, что оценка возможностей участия в научно-исследовательской деятельности в вузе явно зависит от уровня академической успеваемости учащихся (см. рис. 9).

Приведенные на рисунке данные позволяют сделать вывод о том, что студенты с высоким уровнем академической успеваемости не только более информированы о научной деятельности вуза, но и о том, что сама научно-исследовательская деятельность для них ценностно гораздо более значима, чем для студентов с низкой академической успеваемостью.

С целью выявления непосредственного *участия* студентов в научно-исследовательской деятельности им задавался специальный вопрос. К сожалению, приходится констатировать, что ответы на него весьма неутешительны. Так, каждый второй студент педагогического вуза (49,9%) указывает на то, что он не принимает участия в научно-исследовательской деятельности. По мере обучения в вузе наблюдается явное снижение доли тех, кто не участвует в научно-исследовательской деятельности: на 1-м курсе — 74,9%, на 3-м — 32,5% и на 5-м — 23,7% (схожая динамика и в технических вузах: на 1-м курсе — 85,6%, на 5-м — 23,5%). Важно заметить, что подобная позитивная динамика связана с увеличением числа тех, кто указывает на участие в научно-исследовательской деятельности либо при написании курсовых, либо при подготовке дипломных работ. Так, например, среди студентов-пятикурсников подготовку дипломной работы как форму участия в научно-исследовательской деятельности фиксирует каждый второй (49,3%).

На наш взгляд, на этом результате стоит остановиться и рассмотреть его более подробно, фиксируя не столько позитивную, сколько отрицательную тенденцию. Дело в том, что другая половина выпускников педвуза не рассматривает подготовку и написание своей дипломной работы как научно-исследовательскую деятельность. Иными словами, даже на этапе подготовки квалификационной дипломной работы студент педагогического вуза оказывается не привлечен к научно-исследовательской деятельности. В этой связи следует добавить, что лишь небольшой процент учащихся педагогических вузов указывает на то, что преподаватели вуза подключают их к своей научно-исследовательской работе. Для сравнения, если среди пятикурсников педагогических вузов на это указывают 8,3%, то среди пятикурсников технических вузов доля таких ответов — 26,9% ($p=.0001$). Как мы видим, различия весьма существенны. Это позволяет сделать вывод о том, что в техническом вузе реализуется принципиально иная, по сравнению с педагогическим вузом, стратегия подключения студента к участию в научно-исследовательской деятельности.

В целом полученные результаты не дают оснований для особого оптимизма. Действительно, на этапе первичной профессионализации лишь у относительно небольшого числа студентов педагогического вуза формируются навыки и умения, необходимые для организации исследовательской деятельности. Заметим, что результатом этого является не только то, что педагог не может реально организовать исследовательскую деятельность своих учеников, но и то, что для большинства будущих учителей исследовательская деятельность не является ценностно значимой. Это, кстати, подтверждается и результатами наших предыдущих исследований (Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О., 1996; Собкин В.С., Равлюк С.Г., 2004), где показана низкая включенность самих учителей-практиков в научно-исследовательскую работу. Общим следствием этого является то, что современная образовательная практика не строится как наукоемкий процесс, и это, в свою очередь, не позволяет перевести образование в режим инновационного развития.

ГЛАВА 4 ОЦЕНКА МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ОСНАЩЕННОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Материально-техническая оснащенность вуза является одним из важных показателей, определяющих качество образования. В докладе Госсовета РФ «О развитии образования в РФ» (2006) материально-техническая оснащенность учреждений профессионального образования выделяется как особое направление модернизации образования. Вопрос об улучшении материально-технической базы педагогических вузов непосредственно обсуждался и на совещании ректоров педвузов. При этом отмечалось, что «...материально-техническая база большинства педвузов в ее нынешнем состоянии просто не может обеспечить прорыв в образовании. Необходима современная техника, учебно-методические пособия нового поколения на электронных носителях. Централизованных мер требует ситуация с информатизацией вузовских библиотек. Крупных вложений средств требует регулярное пополнение библиотек новыми изданиями, включая словари, энциклопедии, периодику на русском и иностранном языках. В силу ограниченности средств последние примерно 15 лет библиотеки педагогических вузов формируются выборочно. Это подрывает саму традицию фундаментального образования в России... Многие педагогические вузы оснащены современной техникой хуже, чем школы и гимназии, для которых они готовят кадры. Для обеспечения подготовки учителей естественнонаучных дисциплин необходимо создать в педагогических вузах современную лабораторную базу по физике, химии, биологии» (Матросов В.Л., 2005). Схожие оценки, фиксирующие неудовлетворительное состояние материально-технической базы педагогических вузов, дают и многие другие эксперты (Сластенин В.А., Буравихин В.А, Будаева Т.И. и др.).

В нашем исследовании мы попытались выяснить то, как оценивают качество материально-технического оснащения педагогического вуза сами студенты. При изложении результатов опроса мы уделим особое внимание следующим трем аспектам, которые отмечают и экспертами как основные «болевые точки»: оснащенность лабораторий для практических занятий студентов, оснащенность вузовской библиотеки, оснащенность вуза компьютерным оборудованием и использование ИКТ в процессе обучения.

4.1 ОСНАЩЕННОСТЬ ЛАБОРАТОРИЙ

39

В.С. Собкин, О.В. Ткаченко • СТУДЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Для характеристики материально-технической оснащённости вуза мы задавали респондентам два специальных вопроса. Первый касался оценки *современности* учебного оборудования. Второй — самой *возможности пользоваться* этим оборудованием. Для оценки степени удовлетворённости студентов педвузов уровнем материально-технической обеспеченности образовательного процесса мы сравним их ответы с ответами студентов технических вузов (см. таблицу 6).

Как видно из приведенных в таблице данных, каждый пятый из опрошенных (как в педагогических, так и в технических вузах) считает, что оборудование, которое используется в процессе обучения, «совершенно устарело». Относительно других вариантов ответов различия весьма существенны. В целом оценки студентов технических вузов более позитивны: здесь статистически значимо выше доля тех, кто считает оборудование «вполне современным», либо соответствующим современным требованиям «не в полной мере». При этом важно обратить внимание на принципиальное различие в ответах студентов педагогических и технических вузов относительно «отсутствия» оборудования. Если в педагогических высших учебных заведениях каждый пятый из опрошенных указывает на отсутствие учебного оборудования, то в технических вузах подобные ответы единичны. Это различие в ответах в какой-то степени может быть объяснено гуманитарной направленностью многих факультетов педагогического вуза, но заметим, что и в преподавании гуманитарных дисциплин могут быть широко использованы различные технические средства обучения (лингфонные кабинеты, проекционная аппаратура, видеотехника и т. д.).

При формулировании второго вопроса, касающегося возможностей доступа студентов к пользованию специально оборудованными лабораториями (классами) для своих практических

Таблица 6

Мнения студентов о качестве оборудования, необходимого для практических занятий в их вузе (%)

Вариант ответа	Студенты педагогических вузов	Студенты технических вузов	P=
Оборудование вполне современно	17,0	25,9	.0001
Оборудование не в полной мере соответствует современным требованиям	42,4	54,5	.0001
Оборудование совершенно устарело	20,5	19,0	
Вуз вообще не предоставляет оборудования, необходимого для практических занятий	20,1	0,6	.0001

занятий, мы попытались выявить то, насколько эти возможности связаны как непосредственно с учебной программой, так и с самостоятельной активностью студентов во внеучебное время. Материалы проведенного опроса показывают, что среди студентов педагогических вузов 39,3% фиксируют возможность пользования учебным оборудованием (лабораториями) лишь в рамках учебной программы (в технических вузах доля подобных ответов заметно выше — 48,8%; $p=.0001$). Более существенные различия касаются возможностей пользования специально оборудованными лабораториями (классами и т. д.) в свободное от учебной программы время: если среди студентов педагогических вузов на это указывает каждый пятый, то среди студентов технических вузов — каждый второй (соответственно 19,5% и 47,0%, $p=.0001$). Таким образом, доступность пользования оборудованием в педагогических вузах заметно ниже, чем в технических.

В этой связи следует заметить, что участие в научно-исследовательской деятельности оказывается важным фактором, влияющим на оценку возможностей пользования лабораторным оборудованием в свободное от занятий время. Так, среди студентов педвузов, участвующих в научно-исследовательской деятельности своих преподавателей, позитивно оценили возможность доступа к пользованию лабораторным оборудованием в вузе 27,3%, а среди тех, кто не участвует в научно-исследовательской работе, — 17,4% ($p=.01$).

Чтобы оценить степень неудовлетворенности студентов педагогических вузов уровнем материально-технического обеспечения образовательного процесса, сравним их ответы с ответами учащихся технических вузов относительно наиболее жесткого варианта ответа, фиксирующего *отсутствие в вузе* возможностей пользоваться специально оборудованными лабораториями (классами и т. д.) в свободное время. Если среди студентов педагогических вузов на это указывает почти каждый второй — 41,2%, то среди студентов технических вузов лишь немногие — 4,2% ($p=.0000$). Как мы видим, отличия принципиальны.

Приведенные в этом разделе материалы, касающиеся оценок современности используемого в вузе оборудования и его доступности для студента, позволяют сделать вывод о том, что развитие техно-эволюционных процессов не только не оказывает особого влияния на образовательную практику педвуза, но и имеет далеко идущие последствия. Действительно, трудно ожидать, что новая генерация учителей, лишенная возможностей в ходе собственной профессиональной подготовки пользоваться современным учебным оборудованием, будет стремиться использовать современные технические средства в своей будущей профессиональной деятельности.

4.2 ОСНАЩЕННОСТЬ БИБЛИОТЕКИ

41

Мнение студентов относительно оснащённости вузовской библиотеки в целом более позитивно, по сравнению с оценкой уровня оснащённости вуза техническими средствами обучения. Лишь каждый десятый (10,2%) из опрошенных студентов педагогических вузов указывает на то, что в библиотеке вуза он «не может найти необходимую ему литературу». Полностью удовлетворен каждый четвертый (23,2%), считая, что «библиотека вуза предоставляет всю необходимую литературу». Остальные, и таких большинство (65,9%), указывают на то, что библиотека вуза «лишь частично» предоставляет им необходимую литературу.

Надо заметить, что на отношение к качеству укомплектованности вузовской библиотеки влияет уровень академической успеваемости студентов: чем он выше, тем больше критичность. Так, если среди «отличников» доля удовлетворенных укомплектованностью библиотеки составляет 18,0%, то среди «троечников» — 32,7% ($p=.0001$). Сам по себе этот факт достаточно интересен, поскольку косвенно свидетельствует о том, что у студентов с высокой академической успеваемостью «шире круг чтения» профессиональной литературы, и они чаще сталкиваются с проблемой доступа к необходимой им литературе в своей вузовской библиотеке.

Критичность в оценке уровня оснащённости вузовской библиотеки необходимой литературой возрастает и по мере обучения в вузе: если среди первокурсников доля тех, кто полностью удовлетворен библиотекой вуза, составляет 26,7%, то на 3-м курсе их уже 20,3% ($p=.01$). Во многом это объяснимо увеличением числа спецкурсов, относительно которых библиотечные фонды, как правило, не комплектуются.

В связи с доступностью чтения специальной литературы особый интерес представляет вопрос о том, в какой степени сами студенты ориентированы на приобретение литературы, необходимой им для обучения в вузе. Полученные данные показывают, что доля тех, кто в течение семестра вообще не покупал книг, необходимых для обучения в вузе, составляет 12,4%. Распределение студентов в зависимости от потраченных за семестр денег на приобретение необходимой учебной литературы выглядит следующим образом: до 100 рублей потратили 12,6%, от 100 до 300 рублей — 30,4%, от 300 до 500 рублей — 26,0%, от 500 рублей и выше — 18,6%. Эти данные можно интерпретировать и несколько иначе, переведя денежные затраты в количество приобретенных за годы обучения книг по профессии. Если принять среднюю стоимость книги в 80 рублей, то за пять лет обучения примерно у 40% выпускников педвузов личная профессиональная библиотека не превысит 15 книг.

Следует отметить, что затраты студентов на приобретение учебной литературы не зависят от социально-стратификационных параметров родительской семьи: ни от уровня материальной обеспеченности



родителей, ни от уровня их образования. Существенно не меняется распределение расходов на приобретение книг от курса к курсу. В то же время академическая успеваемость является важным фактором, определяющим расходы студентов на приобретение необходимой учебной литературы (см. рис. 10).

В принципе приведенные на рисунке данные можно рассматривать и как своеобразное «экономическое выражение» включенности студентов с разной академической успеваемостью в учебную деятельность: чем выше успеваемость, а следовательно и включенность в учебную деятельность, тем выше интерес к учебе и готовность к финансовым затратам для получения необходимой учебной информации. Подчеркнем еще раз, что в данном случае мы фиксируем затраты на образование именно в связи с включенностью (точнее, в связи с успешностью) в учебную деятельность, а не затраты на образование в зависимости от социально-стратификационных характеристик (материальная обеспеченность родителей, уровень их образования и др.).

4.3 ОСНАЩЕННОСТЬ ВУЗА КОМПЬЮТЕРАМИ (ИКТ)

Здесь мы рассмотрим особенности отношения студентов к качеству используемого в стенах вуза компьютерного оборудования по трем параметрам. Помимо оценки компьютерного оборудования

относительно его «современности», мы специально акцентируем внимание на вопросах «доступности пользования» этим оборудованием в стенах вуза и на «активности использования ИКТ» преподавателями и самими студентами в учебной деятельности.

Анализ полученных данных показал, что лишь четверть студентов (27,8%) считает, что их вуз оснащен «современным» компьютерным оборудованием. Отмечают, что компьютерное оборудование «не в полной мере соответствует современным требованиям», — 39,7%. Остальные же, и таких в педагогическом вузе треть, придерживаются негативных оценок: вуз оснащен «совершенно устаревшим компьютерным оборудованием» (14,1%), «в вузе вообще отсутствует компьютерная техника» (18,4%). Для того, чтобы рельефнее обозначить характеристику укомплектованности педвузов компьютерной техникой, сопоставим оценки студентов педагогических и технических вузов (см. таблицу 7).

Как мы видим, оценки, касающиеся оснащенности вуза ИКТ у студентов педагогических и технических вузов, разительно отличаются. Если суммарная доля явно выраженных негативных оценок среди студентов педвузов составляет 32,5%, то среди студентов тех-

Таблица 7

Оценка оснащенности вуза современным компьютерным оборудованием студентами педагогических и технических вузов (%)

Вариант ответа	Студенты педагогических вузов	Студенты технических вузов	P=
Оснащен современным компьютерным оборудованием	27,8	40,4	.0001
Оснащен компьютерным оборудованием, не в полной мере соответствующим современным требованиям	39,7	51,6	.0001
Оснащен совершенно устаревшим компьютерным оборудованием	14,1	7,6	.0002
Вообще не оснащен компьютерным оборудованием	18,4	0,4	.0000

Таблица 8

Оценка возможности пользования ИКТ в стенах образовательного учреждения студентами педагогических и технических вузов (%)

	Пользование компьютерами.			Пользование Интернетом.		
	Студенты педагогических вузов	Студенты технических вузов	P=	Студенты педагогических вузов	Студенты технических вузов	P=
В любое время	20,3	50,7	.0001	10,5	48,1	.0000
Только на специальных занятиях	41,5	46,5	.01	10,1	39,6	.0000
Вуз такой возможности не предоставляет	38,2	2,8	.0000	79,4	12,3	.0000

нических вузов — 8,0%. К этому стоит добавить, что по мере обучения критичность оценок среди студентов педагогических вузов явно увеличивается: если на 1-м курсе доля тех, кто считает, что вуз оснащен совершенно устаревшим компьютерным оборудованием, составляет 9,0%, то на 3-м курсе — уже 17,9% ($p=.0001$).

Не менее показательны и различия в оценках студентов педагогических и технических вузов относительно возможностей *пользования* информационно-компьютерными технологиями в стенах образовательного учреждения (см. таблицу 8).

Приведенные в таблице сравнительные данные показывают, что доступность пользования студентами ИКТ в стенах педагогического вуза находится на явно неудовлетворительном уровне. Так, если среди студентов педагогических вузов более трети (38,2%) указывают на то, что у них вообще отсутствуют возможности пользования компьютером в стенах вуза, то в технических вузах подобные ответы носят единичный характер — 2,8%. По сути та же тенденция проявляется и в отношении отсутствия возможностей пользования Интернет в стенах вуза, соответственно 79,4% и 12,3%. Важно отметить, что по мере обучения критичность оценок студентов педвузов не снижается, а, напротив, возрастает. Если на первом курсе доля студентов, отмечающих, что вуз не предоставляет возможностей в пользовании компьютерами, составляет 29,6%, то на 5-м курсе — 43,0% ($p=.0001$); относительно Интернет — соответственно 74,3% и 85,5% ($p=.0001$).

Низкий уровень обеспеченности педагогических вузов компьютерной техникой приводит к тому, что она мало используется вузовскими преподавателями непосредственно в самом учебном процессе. Так, почти половина студентов (45,5%) отмечает, что «компьютерная техника *вообще не используется* в учебном процессе». В то же время в индивидуальной учебной деятельности самого студента ИКТ применяется весьма активно. Об этом можно судить по их ответам на специально поставленный вопрос об использо-

Таблица 9

Распределение ответов студентов педагогических вузов на вопрос о том, используют ли они компьютер/Интернет в своей учебной деятельности (%)

Варианты ответов	Компьютер	Интернет
Пользование справочными материалами	34,4	62,0
Чтение книг в электронном виде	18,9	29,1
Чтение научных работ в электронном виде	18,1	38,5
Использование материалов для написания учебных работ (рефераты, курсовые, дипломы)	48,5	71,0
Оформление учебных работ (рефераты, курсовые, дипломы)	84,0	21,4
Обучающие программы, материалы по учебным предметам	32,8	25,3

вании ими компьютера и Интернет в своей учебной деятельности (см. таблицу 9).

Как видно из таблицы, ИКТ достаточно активно используется студентами не только как средство для оформления своих учебных работ, но и как особая среда для получения полезной информации (справочные материалы, результаты научных работ и т. п.). Более того, как показывает более детальный анализ данных, те студенты, кто проявляет повышенный интерес к учебе, например, те из них, кто ведет научно-исследовательскую работу, гораздо активнее используют информационные ресурсы Интернет для получения разнообразной информации. Все это позволяет сделать вывод о том, что в настоящее время ресурсы ИКТ оказываются не столько ресурсами обеспечения учебного процесса в педвузе (в рамках лекционных, семинарских и практических занятий), сколько ресурсами индивидуальной учебной деятельности самого студента.

ГЛАВА 5 ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТА С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ

Исследования, посвященные проблематике взаимоотношений студентов с преподавателями, затрагивают широкий круг социальных, психологических и педагогических вопросов. Среди работ последнего времени можно выделить три направления: исследование стилевых особенностей взаимодействия, характеристики образа идеального преподавателя, анализ особенностей содержания общения. Так, В.Г. Айнштейн (1998) акцентирует внимание на анализе различных *стилей* общения преподавателей со студентами: авторитарном, демократическом и либеральном. При этом автор подчеркивает, что от стиля общения с педагогами зависит и отношение студентов к учебной деятельности, и общая психологическая атмосфера в студенческом коллективе. В результате проведенного анализа делается вывод о том, что наиболее оптимальным стилем общения является демократический, поскольку он в наибольшей степени способствует развитию позитивной мотивации учебной деятельности студентов. Несколько иной подход реализуют Ю.С. Тюнников и М.А. Мазниченко (2004), анализирующие различные *сценарии* взаимодействия преподавателей и студентов. В результате анализа авторы приходят к выводу о том, что от того или иного сценария взаимодействия зависит отношение студентов как к учебной деятельности, так и к избранной профессии в целом.

Среди эмпирических исследований важно выделить работы В. Ковалевой (1996), Л.А. Коршуновой (1998), О.Б. Крушельницкой и А.С. Панасюк (2003), Л.И. Степенчиковой (2000), которые посвящены изучению представлений студентов об идеальном преподавателе. Здесь основное внимание уделяется сопоставлению значимости двух групп качеств: моральных («скромность», «самокритичность», «порядочность», «доброжелательность», «юмор» и т. д.) и профессиональных («эрудиция», «компетентность», «умение выделять главное», «творческий подход к делу» и т. д.). При этом отмечается, что при описании идеального преподавателя студенты, в первую очередь, указывают на личностные качества, а затем уже — на профессиональные Коршунова Л.А. (1998).

И, наконец, стоит специально выделить относительно немногочисленную группу исследований, где изучается содержание общения студентов и преподавателей. В частности, К. Штарке (1982) указывает, что в первые годы значительная часть студентов ограничивает свое общение с преподавателями лишь учебными делами, причем по мере обучения частота этого общения практически не возрастает.

В нашем исследовании мы также затронем обозначенные выше аспекты, уделив специальное внимание представлениям студентов об идеальном преподавателе и их взаимоотношениям с реальными преподавателями в учебной деятельности. При этом в исследовании содержательной стороны общения особый интерес для нас будет представлять анализ причин конфликтов между студентами и преподавателями. В ходе рассмотрения эмпирических материалов мы, в первую очередь, попытаемся сопоставить особенности взаимоотношений студентов с преподавателями как на разных этапах обучения, так и в зависимости от их академической успеваемости.

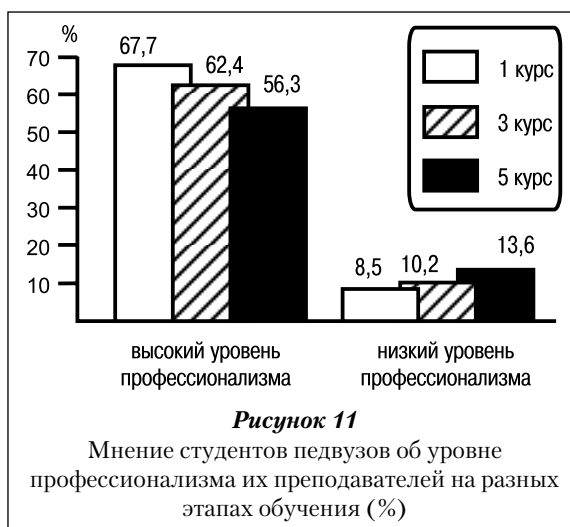
5.1 ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ КАЧЕСТВА

В ходе опроса студентам предлагался специальный вопрос, касающийся оценки уровня профессионализма их преподавателей. Полученные материалы показывают, что, по мнению студентов, 63,4% преподавателей обладают «высоким» уровнем профессионализма, 26,7% — «средним», а 10,2% — «низким».

В ходе обучения мнения студентов существенно изменяются. От 1-го к 5-му курсу доля преподавателей, обладающих высоким уровнем профессионализма, сокращается с 67,7% до 56,3% ($p=.0001$), и, наоборот, увеличивается число преподавателей с низким уровнем профессионализма — с 8,5% до 13,6% ($p=.0001$). Графически возрастная динамика изменения оценок приведена на рисунке 11.

Таким образом, приведенные данные показывают, что критичность студентов в процессе обучения повышается не только в отношении содержания получаемых в вузе знаний и материально-технической оснащенности вуза (что было показано нами в предыдущих разделах), но и в отношении профессионализма преподавательского состава.

Как ни странно, ни гендерные различия, ни академическая успеваемость не оказывают особого влияния



на оценку качества профессионального состава педагогов педвуза. В то же время социально-стратификационные параметры играют заметную роль в оценке уровня профессионализма преподавателей. Так, студенты из семей, где оба родителя имеют высшее образование, отмечают низкий уровень профессионализма у 13,5% преподавателей; те же, у кого родители имеют среднее образование, указывают, что таких преподавателей в вузе — 7,8% ($p=0.0008$). Иными словами, чем выше уровень образования семьи студента, тем более критично он оценивает профессионализм преподавательского состава.

Рассмотрим теперь более подробно значимость различных характеристик при оценке студентами уровня профессионализма своих преподавателей. С этой целью в ходе анкетного опроса, мы задавали респондентам специальный вопрос, где просили их оценить по пяти-балльной шкале степень важности различных качеств для «идеального» преподавателя и степень выраженности этих же качеств у их «реальных» преподавателей с высоким и низким уровнем профессионализма (1 балл — «качество не выражено», 5 баллов — «качество сильно выражено»). Среди предложенных для оценки качеств были следующие: «хорошее знание своего предмета», «умение заинтересовать в своем предмете», «умение доступно объяснить свой предмет», «объективность на экзамене», «общая эрудиция», «уважительное отношение к студентам», «лояльная система оценок», «готовность посвятить студентам свое свободное время», «индивидуальный подход к студентам», «чувство юмора», «способность принять во внимание жизненные обстоятельства студента». Средние балльные оценки выраженности различных качеств у «идеального», «хорошего» и «плохого» преподавателей приведены в таблице 10.

Как видно из таблицы, «идеальный» преподаватель, по мнению студентов, в первую очередь должен обладать следующими профессиональными качествами: хорошее знание своего предмета», «умение заинтересовать в своем предмете», «умение доступно объяснить свой предмет», иметь «уважительное отношение к студентам», быть «объективным на экзамене». Его личностные качества («индивидуальный подход к студентам», «чувство юмора», «готовность посвятить студентам свое свободное время» и др.) обладают существенно меньшей значимостью.

Из таблицы 10 видно, что выраженность различных качеств практически одинакова у «идеального» и «хорошего» преподавателей. Это позволяет говорить о сходстве образа «идеального» преподавателя и «хорошего» (реального) преподавателя вуза.

Иная ситуация наблюдается относительно выраженности характеристик «плохого» (реального) преподавателя. Здесь не только оказываются более низкими средние балльные оценки, но и фиксируются иные ранговые позиции по целому ряду характеристик, что позволяет говорить о принципиальном отличии *структуры образа* «хорошего» и «плохого» преподавателей. Особенно явно это проявляется относи-

Таблица 10

Оценка студентами значимости различных качеств у «идеального», «хорошего» и «плохого» преподавателей (баллы)

Варианты ответов	Идеальный преподаватель	Хороший преподаватель	Плохой преподаватель
Хорошее знание своего предмета	4,9 (1) *	4,9 (1)	3,4 (1)
Умение заинтересовать в своем предмете	4,8 (2)	4,5 (2)	2,0 (11)
Умение доступно объяснить свой предмет	4,8 (3)	4,5 (3)	2,2 (7)
Уважительное отношение к студентам	4,7 (4)	4,5 (4)	2,9 (2)
Объективность на экзамене	4,6 (5)	4,2 (6)	2,7 (5)
Общая эрудиция	4,2 (6)	4,4 (5)	2,9 (3)
Способность принять во внимание жизненные обстоятельства студента	4,0 (7)	3,7 (9)	2,4 (6)
Чувство юмора	3,9 (8)	4,0 (7)	2,2 (8)
Лояльная система оценок	3,8 (9)	3,8 (8)	2,7 (4)
Индивидуальный подход к студентам	3,6 (10)	3,5 (10)	2,0 (10)
Готовность посвятить студентам свое свободное время	2,9 (11)	3,4 (11)	2,2 (9)

* Цифра, указанная в скобках в таблице 10, означает рейтинговый номер того или иного качества.

тельно таких качеств, как «умение заинтересовать в своем предмете» и «умение доступно объяснить свой предмет». Помимо этого характерно, что в структуре качеств «плохого» преподавателя «лояльность оценок» занимает гораздо более высокую ранговую позицию, чем у «идеального» и «хорошего» преподавателя. Это свидетельствует о том, что в либерализме оценок студент склонен видеть не столько демократичность «плохого» преподавателя, сколько его безразличие к реальным успехам и достижениям обучаемых.

Таким образом, в целом полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что «плохой» преподаватель, в отличие от «хорошего», по мнению студентов, не может содержательно *мотивировать* их учебную деятельность («заинтересовать своим предметом»), не обладает собственно педагогическими умениями, т. е. не владеет методикой преподавания («не умеет доступно объяснить свой предмет»), и в то же время он не особенно заинтересован в результативности своих студентов («лояльная система оценок» свидетельствует о безответственности преподавателя).

При анализе полученных материалов особый интерес представляет рассмотрение возрастной динамики изменения мнений студентов об «идеальном», «хорошем» и «плохом» преподавателях.

Обращает на себя внимание то, что изменения в представлениях студентов об «идеальном» преподавателе незначительны. Так, от 1-го к 3-му курсу повышается значимость таких качеств в оценке «идеального» преподавателя, как «объективность на экзамене»

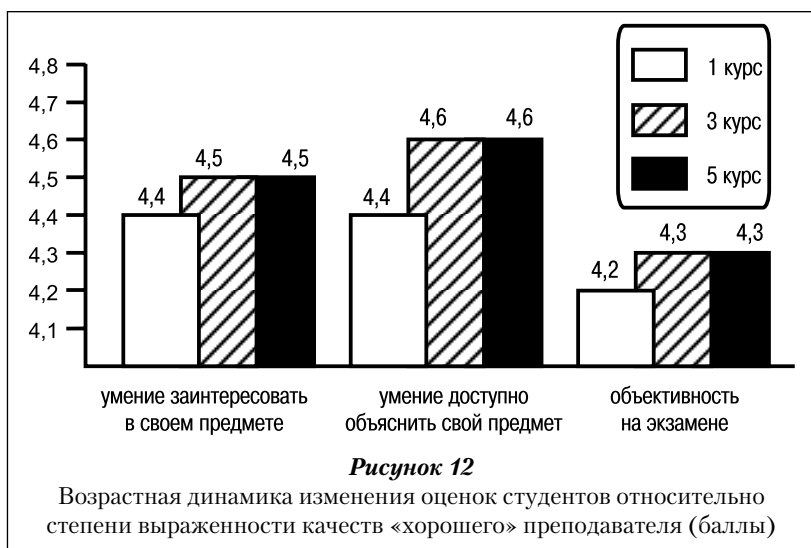
и «уважительное отношение к студентам» (соответственно 4,5 и 4,6 балла, $p=.01$; 4,7 и 4,8 балла, $p=.01$). Параллельно снижают свою значимость «готовность посвятить студентам свое свободное время» (3,1 балла на 1-м курсе, 2,8 балла на 3-м, $p=.0001$) и «индивидуальный подход к студентам» (на 1-м курсе 3,7 балла, на 3-м — 3,6, $p=.05$). В целом же, как показывает анализ данных, структура значимости тех или иных характеристик в представлении студентов об «идеальном» преподавателе существенно не меняется на протяжении всего периода их обучения в вузе. В этой связи можно полагать, что образ идеального преподавателя весьма устойчив и формируется на более ранних этапах обучения, еще в школе.

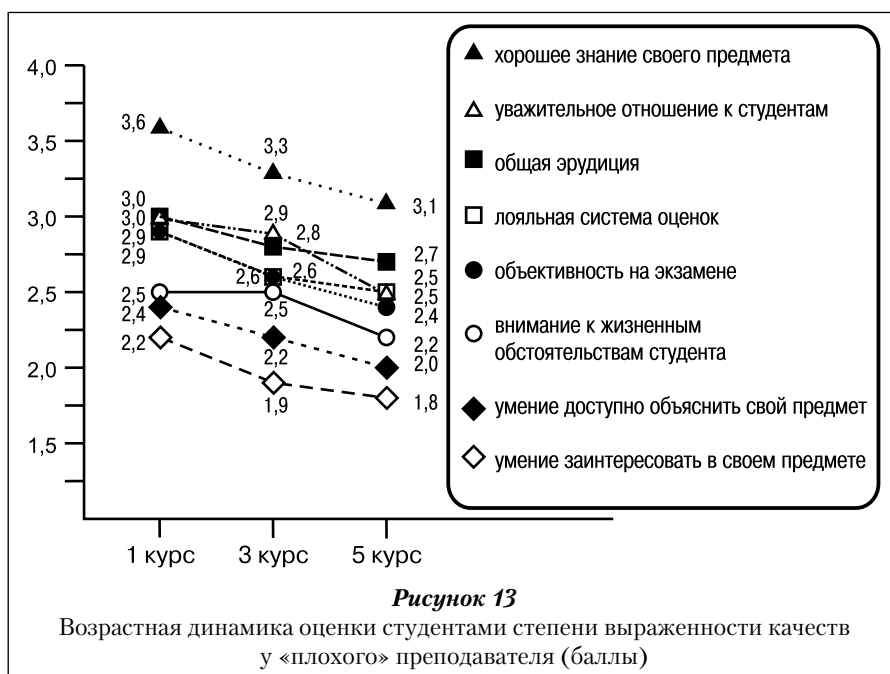
Сопоставление ответов студентов разных курсов о качествах «хорошего» преподавателя показывает, что, по мере обучения, заметно повышается рейтинг именно профессиональных качеств (см. рис. 12).

Иная картина прослеживается относительно возрастной динамики изменения мнений студентов о степени выраженности качеств «плохого» преподавателя (см. рис. 13.)

Представленные на рисунке данные показывают, что последовательно от 1-го к 5-му курсу «плохой» преподаватель оценивается студентами все более критично. Подобная тенденция свидетельствует о том, что по мере обучения в вузе представления студентов о «плохом» преподавателе все более дифференцируются от образов «идеального» и «хорошего» педагога.

В целом полученные данные показывают, что, наряду с инвариантностью образа «идеального» преподавателя, на этапе 3-го курса обучения у студентов педвузов происходят существенные изменения в оценке своих *реальных* преподавателей. В этот период у них явно поляризуется образ «хорошего» и «плохого» преподавателя по





ключевым параметрам педагогической деятельности: формирование мотивации учебной деятельности, свободное владение содержанием и методикой преподавания, использование адекватных способов оценки учебных достижений.

5.2 ТРУДНОСТИ В ПОНИМАНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА: ВИНОВАТ ЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ?

В ходе опроса респондентам было предложено оценить значимость различных причин, обуславливающих трудности понимания учебного материала: «сложность лекционного материала», «преподаватель не может доступно объяснить материал», «индивидуальные способности студента». Заметим, что при конструировании данного вопроса мы учитывали распространенное в психологической литературе представление о трех типах возможных реакций на фрустрирующую ситуацию: экстрапунитивной, интрапунитивной и импунитивной (С. Розенцвейг). В этом отношении сам вопрос о трудностях понимания учебного материала можно рассматривать как вопрос, касающийся фрустрирующей ситуации, возникающей в учебной деятельности. Реагирование на эту фрустрирующую ситу-

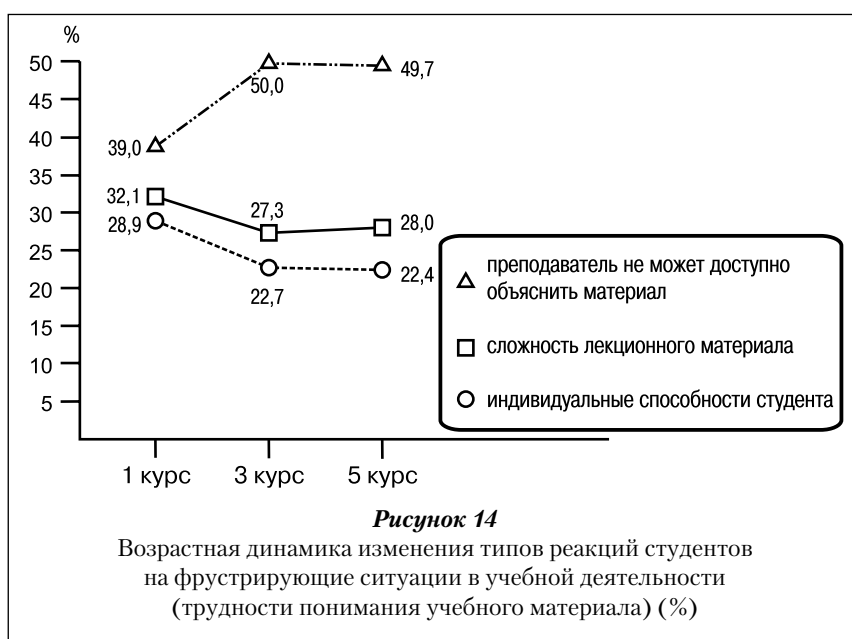
ацию идет по трем направлениям, предложенным в соответствующих вариантах ответов: агрессия направлена на другого (экстрапунитивная реакция — в нашем случае вариант ответа «преподаватель не может доступно объяснить материал»); агрессия направлена на себя (интрапунитивная реакция, вариант ответа «индивидуальные способности студента»); избегание проявления агрессии, поиск объективных причин возникновения трудностей (импунитивная реакция, в нашем случае вариант ответа «сложность лекционного материала»).

Полученные результаты показывают, что доминирующей реакцией у студентов на фрустрирующую ситуацию в учебной деятельности является экстрапунитивная реакция в отношении своих преподавателей. Так, вариант ответа «преподаватель не может доступно объяснить материал» выбирает практически каждый второй — 44,9%. Интрапунитивная реакция (обвинение самого себя, вариант ответа «индивидуальные способности студента») характерна для каждого третьего студента — 29,6%. И, наконец, импунитивная реакция (поиск объективных причин, вариант ответа «сложность лекционного материала») свойственна каждому четвертому — 25,5%.

То, что вариант ответа «преподаватель не может доступно объяснить учебный материал» можно рассматривать как вариант экстрапунитивной реакции на возникающие затруднения (эго-защиту), подтверждается, в частности, поведенческими проявлениями студентов в процессе учебной деятельности. Так, например, среди тех студентов, кто не включен в учебную деятельность («предпочитают на лекциях заниматься своими делами»), гораздо выше доля склонных выбирать вариант ответа «преподаватель не может доступно объяснить материал», чем среди тех, кто включен и «старается понять материал на учебных занятиях» (соответственно 55,6% и 43,5%, $p=0,02$).

Особый интерес представляет анализ возрастных изменений различных типов реакций студентов на трудности, связанные с пониманием учебного материала. Показательно, что по мере обучения все большее число учащихся склонно проявлять экстрапунитивные реакции — обвинять преподавателя в возникновении трудностей при освоении лекционного материала. Параллельно с этим снижается частота интрапунитивных («индивидуальные способности студента») и импунитивных («сложность материала») реакций на фрустрирующие ситуации в учебной деятельности (см. рис. 14).

Как видно из рисунка, основной сдвиг в изменении типов реакции на фрустрирующую ситуацию в учебной деятельности происходит на рубеже 3-го курса. Именно в этот период учащиеся все более склонны обвинять педагогов в своих неудачах относительно учебной деятельности. Заметим, что этот результат содержательно коррелирует с изменениями в образе «хорошего» и «плохого» преподавателя, которые также происходят на рубеже 3-го курса: «хороший» преподаватель — тот, кто «умеет доступно объяснить свой материал»; «плохой» — тот,



кто не умеет доступно его объяснить. Это позволяет сделать вывод о том, что в основе тех структурных изменений, которые связаны с трансформациями образа «реального хорошего» и «реального плохого» преподавателя, лежат *реальные переживания* студента, связанные с фрустрирующими ситуациями в учебной деятельности. Иными словами, образ «плохого» преподавателя не строится на основе каких-то довольно абстрактных представлений студента о том, «что такое хорошо и что такое плохо», а обусловлен именно его реальным опытом, связанным с освоением учебной деятельности.

Этот результат еще раз подтверждает сделанный нами в предыдущих разделах вывод о том, что на 3-м году обучения проявляется особый кризис учебной деятельности, который характеризуется содержательными изменениями и в отношении студентов со своими преподавателями.

Завершая данный раздел, стоит затронуть и другую сторону вопроса, которая касается возможностей сотрудничества, оказания поддержки студенту со стороны преподавателя. Полученные в ходе опроса студентов данные показывают, что в случае непонимания учебного материала 36,2% из них обращаются за помощью к преподавателю «за разъяснениями» и 19,0% — «за дополнениями». Каждый десятый студент (8,3%), обращается за помощью к преподавателю, поскольку он «интересен как собеседник», и 2,2% — «чтобы продемонстрировать свою заинтересованность».

Отметим, что примерно каждому третьему студенту (34,3%) вообще не нужна помощь со стороны преподавателей по изучаемым предметам.

Сравнение ответов студентов с разной академической успеваемостью показывает, что среди «троечников» доля тех, кто «не обращается за помощью к преподавателям», в два раза выше, чем среди «отличников» (соответственно 44,5% и 27,7%, $p=.0001$). Таким образом, мы видим, что академическая успеваемость студента является важным фактором, определяющим характер социальной дистанции в его общении с педагогом. Не случайно среди «отличников» заметно выше доля тех, кто обращается к преподавателям «за дополнениями» по лекционному материалу (соответственно 23,8% и 12,2%, $p=.0005$). Иными словами, сформировавшийся интерес к учебному предмету мотивирует и содержание общения с преподавателем.

5.3 ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ: СИТУАЦИЯ КОНФЛИКТА

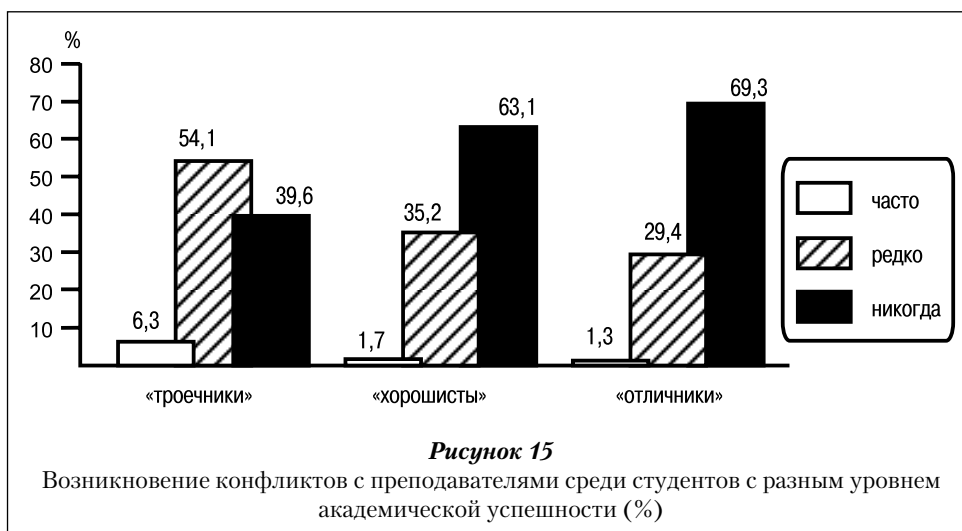
Здесь мы рассмотрим три аспекта: 1) частота возникновения конфликтов у студентов со своими преподавателями; 2) причины, обуславливающие возникновение конфликтов; 3) способы их разрешения. Подчеркнем, что сам вопрос о конфликтах между студентами и преподавателями принципиально важен для понимания роли межличностных отношений в ходе реализации учебной деятельности.

Большинство опрошенных студентов (62,7%) считает, что у них «никогда не возникают» конфликты со своими преподавателями. Остальные фиксируют наличие конфликтов: на «эпизодические» конфликты с преподавателями указывают 35,1%; на «частые» — 2,2%.

Показательно, что по мере обучения в вузе доля студентов, указывающих на «эпизодичность» возникновения конфликтов с преподавателями, увеличивается. Причем происходит это на рубеже 3-го курса и вплоть до 5-го не изменяется (на 1-м курсе — 29,6%, на 3-м — 40,7% ($p=.0001$) и на 5-м — 38,0%).

На рисунке 15 приведены данные, показывающие наличие конфликтов с преподавателями в группах студентов с разным уровнем академической успеваемости.

Как видно из рисунка, чем выше уровень успеваемости студентов, тем реже среди них фиксируются конфликты с преподавателями. У «троечников» доля тех, кто отмечает отсутствие конфликтов, практически вдвое ниже, чем у тех, кто учится на «отлично», соответственно 39,6% и 69,3% ($p=.0001$). Сам по себе данный факт вполне ожидаем и свидетельствует о том, что именно учебная деятельность определяет тот содержательный контекст общения, относительно которого возникают конфликтные отношения студентов с преподавателями.



В ходе опроса респондентам задавался вопрос о причинах конфликтов с преподавателями. Предложенные варианты ответов касались различных аспектов: успешность учебной деятельности («плохая успеваемость»); нарушение норм, регулирующих образовательный процесс («непосещаемость лекций», «поведение на занятиях»); межличностные отношения («личная неприязнь преподавателя», «оскорбление и унижение со стороны преподавателя», «неуважительное отношение преподавателя к учебной группе в целом»); содержание учебной деятельности («расхождения во мнениях по поводу предмета»); идеология («различия в мировоззрении»). Результаты ответов приведены в таблице 11.

Таблица 11

Мнение студентов о причинах, обуславливающих возникновение у них конфликтов со своими преподавателями
(% от числа студентов, указавших, что у них есть конфликты с преподавателями)

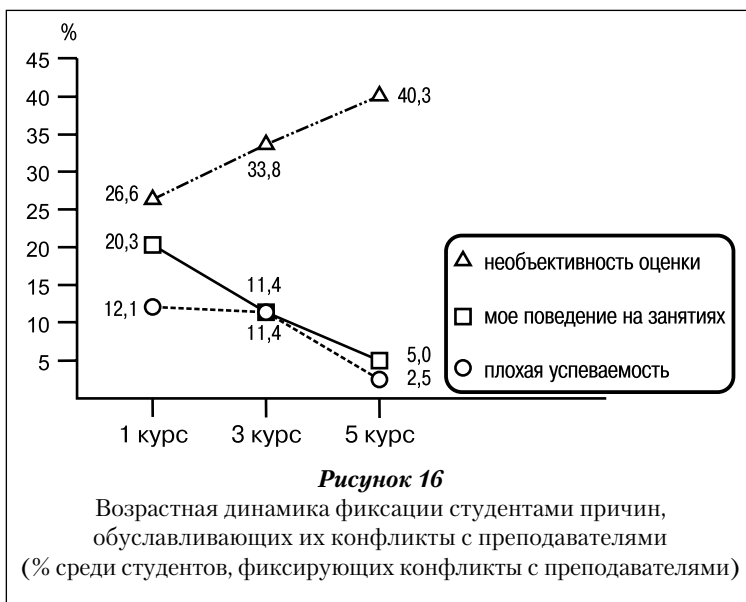
Вариант ответа	Общее	Юноши	Девушки	P<
Необъективность оценки	20,7	34,8	17,1	.0001
Различия в мировоззрении	9,7	20,5	6,9	.0001
Расхождение во мнениях по поводу предмета	32,5	22,3	35,0	.004
Личная неприязнь преподавателя ко мне	13,4	17,0	12,5	
Неуважительное отношение преподавателя к группе в целом	28,1	28,6	28,0	
Непосещаемость лекций	28,1	25,9	28,7	
Мое поведение на занятиях	27,7	33,0	26,2	
Оскорбление и унижение со стороны преподавателя	13,0	8,9	14,1	
Плохая успеваемость	26,8	18,8	28,7	.01

Представленные в таблице данные показывают, что наиболее распространенной, по мнению студентов, причиной конфликта является «расхождение во мнениях по поводу предмета» (32,5%). Вместе с тем достаточно часто фиксируется и возникновение конфликтов в результате необъективности в оценке, плохой успеваемости, непосещаемости студентом лекций, его поведения на занятиях, неуважительного отношения преподавателя к группе.

Как видно из приведенных в таблице данных, юноши чаще склонны указывать такие причины возникновения конфликта с преподавателями, как «необъективность в оценке» и «различия в мировоззрении», а девушки — «расхождения во мнениях по поводу предмета» и «плохая успеваемость».

Анализ возрастных различий позволяет выявить достаточно характерные тенденции изменения значимости тех или иных причин, обуславливающих, по мнению студентов, их конфликты с преподавателями (см. рис. 16).

Как видно из рисунка, от 1-го к 5-му курсу снижается доля студентов, фиксирующих возникновение конфликтных ситуаций в связи с «плохой успеваемостью», соответственно 12,1% и 2,5% ($p=.0009$), и «поведением на занятиях», соответственно 20,3% и 5,0% ($p=.0001$). В принципе подобная динамика вполне ожидаема, поскольку по мере приближения к окончанию вуза соблюдение узкоучебных («школьных») социально-ролевых позиций между студентом и преподавателем теряет свою актуальность. Вместе с тем заметно растет от 1-го к 5-му курсу недовольство «необъективностью оценки» преподавателя, соответственно 26,6% и 40,3% ($p=.004$). Это свидетельствует о том, что к 5-му курсу у студентов уже сформировались собственные взгляды



как на профессию, так и на педагогическую деятельность, и они более критично оценивают своих преподавателей.

Помимо возрастной динамики, рассмотрим влияние уровня успеваемости на характер оценки значимости различных причин, которые обуславливают возникновение конфликтных ситуаций между студентами и преподавателями (см. рис. 17).

Полученные результаты показывают, что студенты с низким уровнем академической успеваемости (те, у кого преобладают оценки «удовлетворительно») значительно чаще, чем студенты с высоким уровнем успеваемости, в качестве причин возникновения конфликтных ситуаций с преподавателями указывают «непосещаемость лекций», «плохую успеваемость», «личную неприязнь преподавателя» ($p < .01$). Сам по себе этот комплекс причин позволяет зафиксировать определенную логическую цепочку: «непосещаемость лекций — неприязнь преподавателя — плохая успеваемость». Иными словами, здесь наблюдается феномен переноса социально-ролевых отношений студент–преподаватель на учебную деятельность. Студенты же с высоким уровнем успеваемости склонны чаще фиксировать иное основание для конфликтов с преподавателями: «расхождение во мнениях по поводу предмета» ($p = .01$). Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод о том, что студенты с низким уровнем успеваемости вообще находятся на более низком уровне сформирова-



рованности учебной деятельности. Для них характерна инфантильная позиция в понимании конфликтных отношений с преподавателями: нарушение дисциплины обуславливает неприязнь преподавателя и, как следствие, необъективность его оценки. Студенты же с высоким уровнем успеваемости фиксируют иной тип конфликта, который связан непосредственно с расхождениями по поводу *содержания* учебного предмета. Собственно говоря, фиксация ими подобной причины конфликта косвенно свидетельствует и о том, что «отличники» в данном случае определяют свой более высокий статус в системе взаимодействия студент–педагог, претендуя, по меньшей мере, на «равенство» социально-ролевых позиций. В какой-то мере (понятно, что здесь необходим целый ряд оговорок и уточнений) данный факт дает основание полагать, что студенты с высоким уровнем академической успешности ориентированы на разворачивание диалогических отношений с преподавателями в процессе учебной деятельности и строят свои отношения как субъект–субъектные.

Помимо возрастной динамики и академической успеваемости, особый интерес представляет анализ влияния социально-стратификационных факторов на причины возникновения конфликтов с преподавателями. Так, студенты из семей со средним образованием чаще отмечают причину «необъективность оценки» — 39,4% (среди студентов из семей с высшим образованием — 28,6%, $p=.02$). Студенты же, чьи родители имеют высшее образование, чаще фиксируют такую причину возникновения конфликтов, как «оскорбление и унижение со стороны преподавателя» (соответственно 16,2% и 9,5%). В целом мы можем сказать, что в обоих случаях определяющей причиной конфликта оказывается неуспешность преподавателя в учебной деятельности. Однако если студенты из семей со средним уровнем образования особую значимость придают неадекватности педагога именно в связи с процессом обучения («им занижают оценки»), то студенты из семей с высшим образованием подчеркивают неуспешность преподавателя в системе социально-ролевых отношений (преподаватель не реализует социальную дистанцию (статус) и опускается на уровень межличностных отношений — «оскорбление», «унижение»).

Помимо частоты возникающих у студентов с преподавателями конфликтов и причин, их обуславливающих, особый интерес представляет анализ серьезности и глубины этих конфликтов. В этом отношении заметим, что оценка студентом самой «*возможности* разрешить конфликт» является в какой-то степени тем индикатором, который можно использовать для оценки его глубины и значимости. С учетом этого обстоятельства респондентам в ходе опроса предлагалось оценить «разрешимость» различного рода возникающих у них конфликтов с преподавателями. Сам вопрос формулировался следующим образом: «Если у вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить?». Результаты ответов приведены в таблице 12.

Таблица 12

Оценка студентами разрешимости различных конфликтов с преподавателями (% среди студентов, зафиксировавших наличие конфликтов с преподавателями)

Вариант ответа	Конфликт разрешился быстро и легко	Конфликт длился долго, и его было сложно разрешить	Я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	Я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы
Непосещаемость лекций	78,2	12,1	6,3	3,4
Плохая успеваемость	39,4	36,5	16,3	7,7
Необъективность оценки	33,8	23,2	20,7	22,2
Мое поведение на занятиях	69,1	12,7	8,2	10,0
Расхождение во мнениях по поводу предмета	45,9	22,1	12,8	19,2
Личная неприязнь преподавателя ко мне	15,4	20,7	24,9	39,1
Различия в мировоззрении	30,5	20,3	11,9	37,3
Оскорбление и унижение со стороны преподавателя	24,8	21,1	18,3	35,8
Неуважительное отношение преподавателя к группе в целом	22,3	14,3	24,6	35,8

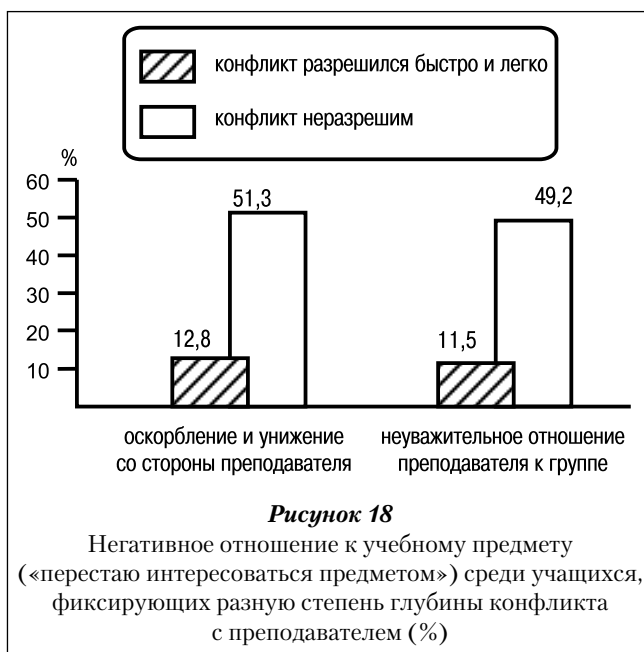
Как видно из таблицы, наиболее легкоразрешимыми конфликтами между преподавателями и студентами являются те, что возникли в связи с нарушением норм, регулирующих социально-ролевые отношения в учебной деятельности: «посещение лекций», «поведение на занятиях». В то же время, если иметь в виду результативность учебной деятельности, то значительная часть опрошенных фиксирует, что конфликт, который возник в результате «необъективности оценки», является одним из наиболее трудноразрешимых или «вообще неразрешим». Весьма значимы («абсолютно неразрешимы») и конфликты, связанные с расхождениями во мнениях относительно вопросов, касающихся содержания предмета (на это указывает 19,2%). Наиболее же часто в качестве «абсолютно неразрешимых» фиксируются те конфликты, которые связаны с межличностными отношениями: «неприязнь», «оскорбление и унижение», «неуважительное отношение». Таким образом, именно тип межличностных отношений, фиксирующих интолерантные проявления со стороны педагога к личности ученика, определяет «зону неразрешимых конфликтов». Важен также и другой тип «неразрешимых» конфликтов, который связан с «различиями в мировоззрении». Их определяет как неразрешимый каждый третий (37,3%).

Особый интерес представляет анализ влияния конфликта с педагогом на отношение студентов к учебной деятельности. Так, полученные нами данные показывают, что в целом, по мере перехода к старшим курсам, конфликты с педагогом все реже играют конс-

труктивную роль в организации учебной деятельности. Если среди первокурсников 19,9% отмечают, что они в результате конфликта с педагогом «начинают серьезнее относиться к предмету», то у пятикурсников доля подобных ответов в два раза меньше — 10,0% ($p=.002$). Однако это общие данные, не фиксирующие как причину, так и глубину конфликта студента с преподавателем. Специально же проведенный в этой связи анализ показывает, что именно эти моменты играют весьма существенную роль.

Так, оценка конфликта с преподавателем как «неразрешимого» явно влияет на отношение студента и к учебному предмету, поскольку в этом случае резко увеличивается доля такого ответа, как: «перестаяю интересоваться учебным предметом». Причем особенно отчетливо это проявляется относительно конфликтов, связанных с межличностными отношениями (см. рис. 18).

Как мы видим, студенты, фиксирующие в качестве причины конфликта «оскорбление и унижение со стороны преподавателя» и считающие этот конфликт неразрешимым, намного чаще указывают, что в результате конфликта они «перестают интересоваться предметом», чем те, кому удавалось разрешить подобный конфликт «быстро и легко» ($p=.0003$). Та же тенденция проявляется и в отношении конфликта, возникшего в связи с неуважительным отношением преподавателя к учебной группе ($p=.0001$). Приведенные данные показывают, что межличностные конфликты с преподавателем явно проецируются на отношение студента к учебной деятельности в целом. Таким образом, интолерантные проявления в сфере межличностных отношений студент–педагог оказывают резко негативное влияние на учебный процесс в целом.



5.4 ОПЫТ СТРУКТУРНОГО АНАЛИЗА ПРИЧИН ВОЗНИКНОВЕНИЯ КОНФЛИКТОВ С ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ

61

В.С. Собкин, О.В. Ткаченко • СТУДЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Как показывают представленные выше материалы, на значимость тех или иных причин, обуславливающих конфликты студентов с преподавателями, оказывают влияние различные факторы. Наряду с социально-стратификационными, в первую очередь, к ним следует отнести гендерные, возрастные и академическую успеваемость. До сих пор эти факторы анализировались нами как независимые. Теперь же мы попытаемся учесть их совместное влияние, что позволит, в свою очередь, определить содержательные *типы конфликтных ситуаций* студент–педагог.

Для решения поставленной задачи при обработке материалов опроса нами использовалась математическая процедура факторного анализа. С этой целью на основе полученных данных была сформирована исходная матрица, где по строкам фиксировались причины, обуславливающие возникновение конфликтов, а по столбцам — различные подвыборки респондентов: юноши-«отличники» 1-го и 5-го курсов, девушки-«отличницы» 1-го и 5-го курсов, юноши-«троечники» 1-го и 5-го курсов, девушки-«троечницы» 1-го и 5-го курсов. Ячейка матрицы (пересечение столбца и строки) обозначает процент выбора соответствующей причины, обуславливающей возникновение конфликта с преподавателями, в соответствующей подвыборке. Сформированная таким образом матрица процентных данных общей размерностью 9 (строки) X 8 (столбцы) подвергалась факторному анализу методом Главных Компонент с последующим вращением Varimax Кайзера. В результате были выделены четыре фактора с общей суммарной дисперсией 88,0%. Кратко охарактеризуем выделенные факторы.

Первый фактор (F1) является биполярным (40,4%). Его положительный полюс определяют такие причины, как «личная неприязнь преподавателя к студенту» и «неуважительное отношение преподавателя к группе в целом», а отрицательный — «расхождение во мнениях по поводу предмета». Как мы видим, положительный полюс в качестве причины конфликта определяют несложившиеся межличностные отношения с преподавателем, причем виновником этого, по мнению студента, является сам педагог (*преподаватель* неуважительно относится и проявляет неприязнь к студентам); отрицательный полюс — причина, связанная с разногласиями участников образовательного процесса относительно содержания учебного предмета. В целом данный фактор можно охарактеризовать через оппозицию: «личная неприязнь преподавателя (снижение статуса студента) — расхождение мнений о содержании учебного материала (стремление студента к равноправию позиций в учебной деятельности)». По сути дела положительный полюс фиксирует снижение статуса студента

со стороны преподавателя, а отрицательный — стремление студента к равноправию позиций в учебной деятельности.

Показательно, что на положительном полюсе данного фактора разместились студенты-«троечники» (юноши и девушки) 1-х и 5-х курсов, а на отрицательном — студенты-«отличники» обеих возрастных параллелей. Таким образом, содержательная линия, определяющая разворачивание конфликта среди «троечников», связана с неуспешностью их межличностных отношений с преподавателями, причем виновником конфликта видится преподаватель, дистанцирующийся от студентов путем «снижения его статуса». Напротив, разворачивание конфликта среди «отличников» выходит за рамки межличностных отношений и определяется расхождением мнений по поводу содержания учебного предмета; здесь подчеркивается «объективность» природы конфликта. Причем причина конфликта видится студентами-отличниками в их стремлении установить с преподавателем равноправные отношения.

Второй биполярный фактор F2 (27,0%) определяет оппозиция: «оскорбление и унижение со стороны преподавателя — непосещаемость студентом лекций». Данный фактор фиксирует нарушение социальных норм поведения в учебной деятельности как со стороны студента (отрицательный полюс), так и со стороны преподавателя (положительный полюс). На положительном полюсе фактора разместились девушки-«отличницы» 1-х и 5-х курсов, а также девушки-«троечницы» 5-х курсов; на отрицательном — юноши-«отличники» и «троечники» 1-х и 5-х курсов, а также девушки-«троечницы» 1-го курса. В целом данный фактор четко дифференцирует гендерные различия: юноши склонны связывать возникновение конфликта с преподавателем с собственными нарушениями норм учебной деятельности, девушки же — с нарушениями норм межличностных отношений со стороны преподавателя, открыто выраженной агрессией преподавателя по отношению к студенту.

Третий фактор F3 также является биполярным (12,9%). Его положительный полюс определяет такая причина, как «необъективность оценки» со стороны преподавателя, а отрицательный — «различия в мировоззрении». Таким образом, положительный полюс фиксирует возникновение конфликта в связи с учебной деятельностью, причем особый акцент ставится на неадекватности оценок преподавателем академической успеваемости студента; отрицательный же полюс выводит конфликт за рамки учебного процесса, в идеологическую плоскость (мировоззренческие расхождения). На положительном полюсе фактора F3 расположились юноши и девушки-«отличники» 5-го курса и девушки-«троечницы» 1-го курса, на отрицательном — юноши и девушки с высокой успеваемостью 1-го курса и юноши и девушки с низкой успеваемостью 5-го курса, а также юноши-«троечники» 1-го курса.

Наконец, четвертый фактор F4 (7,7%) является униполярным и фиксирует возникновение конфликта по причине «плохой успевае-

мости студента». Характерно, что наибольшие значения по оси данного фактора имеют юноши и девушки-«троечники» 1-х курсов. Это свидетельствует о том, что именно на начальных этапах обучения низкая успеваемость является значимым фактором, определяющим конфликт студента с преподавателем. В свою очередь, этот результат позволяет сделать вывод об особой личностной значимости для студента своей академической успешности на начальном этапе обучения в вузе.

Таким образом, в ходе факторного анализа были выделены следующие четыре фактора, определяющие основные содержательные линии, по которым разворачиваются конфликты между студентами и преподавателями:

F1 «личная неприязнь преподавателя — расхождение мнений о содержании учебного материала» («снижение статуса студента, дистанция — стремление студента к равноправию позиций в учебной деятельности»);

F2 «оскорбление и унижение со стороны преподавателя — непосещаемость студентом лекций» («нарушение социальных норм со стороны преподавателя — нарушение социальных норм, регулирующих учебную деятельность со стороны студента»);

F3 «необъективность оценки — различия в мировоззрении»;

F4 «плохая успеваемость студента».

С учетом этих четырех содержательных линий, определяющих причины конфликтов, рассмотрим, как понимается «хорошо» и «плохо» успевающими студентами ситуация их конфликтного взаимодействия с преподавателями на разных этапах обучения. Для этого обратимся к особенностям размещения разных групп студентов по осям выделенных факторов (см. таблицу 13).

Рассмотрим отдельно особенности изменений в понимании конфликтной ситуации у юношей и девушек.

Как видно из приведенных в таблице данных, юноши-первокурсники с низкой успеваемостью («троечники») имеют высокие значения

Таблица 13

Значения по осям выделенных факторов юношей и девушек с разным уровнем академической успешности 1-х и 5-х курсов

	F1	F2	F3	F4
Юноши 1-й курс «троечники»	-0,02	-0,24	0,11	1,68
Юноши 1-й курс «отличники»	-1,54	-0,16	-1,39	0,02
Юноши 5-й курс «отличники»	-1,02	-0,94	0,97	-1,07
Юноши 5-й курс «троечники»	1,25	-1,59	-0,49	-0,71
Девушки 1-й курс «троечники»	-0,26	0,20	0,97	1,38
Девушки 1-й курс «отличники»	-0,19	1,22	-0,80	-0,30
Девушки 5-й курс «отличники»	-0,07	1,13	1,41	-0,62
Девушки 5-й курс «троечники»	1,39	0,83	-0,56	-0,37

лишь по одному фактору F4. Таким образом, для них основной причиной конфликта с преподавателем является собственная академическая неуспеваемость.

Совершенно иное содержание конфликтов с преподавателями у юношей-первокурсников с высокой академической успеваемостью («отличники»). У них высокие значения обнаруживаются по фактору –F1 – «расхождение мнений с преподавателем о содержании учебного материала» и –F3 – «различия в мировоззрении». Как мы видим, здесь конфликтные ситуации разворачиваются на содержательном, идеологическом уровне, как в учебной деятельности («содержание учебного предмета»), так и за ее рамками («мировоззрение»). Таким образом, юноши с высокой академической успеваемостью явно стремятся повысить свой статус, стремясь к равноправию позиций во взаимодействии студент–преподаватель.

К концу обучения (5-й курс) содержание конфликтов у юношей-отличников со своими преподавателями существенно изменяется. Как видно из таблицы, здесь высокие значения проявляются по факторам –F1 («расхождение мнений с преподавателем о содержании учебного материала»), –F2 («непосещаемость лекций»), +F3 («необъективность оценки»). В целом это комплекс причин, характеризующий конфликты, лежащие в плоскости учебной деятельности: ее содержания, ее контроля («объективность оценки») и социальных норм, обеспечивающих ее реализацию («посещаемость лекций»). Таким образом, важно подчеркнуть, что юноши-отличники 5-го курса рассматривают возникающие у них конфликты с преподавателями именно как конфликты, лежащие в плоскости учебной деятельности, не переводя их на уровень идеологических разногласий или на уровень межличностных конфликтов.

Совершенно иная ситуация у юношей-пятикурсников с низкой академической успеваемостью («троечники»). Как видно из таблицы, высокие значения у них обнаруживаются по факторам +F1 («личная неприязнь преподавателя»), –F2 («непосещаемость лекций») и –F3 («расхождения в мировоззрении»). Здесь причины конфликта с преподавателем определяются не только как нарушение студентом норм, регулирующих учебную деятельность («непосещение лекций»), но и как конфликт «мировоззрений», и как конфликт социально-ролевых отношений. В этой связи можно сделать вывод о том, что плохо успевающие юноши-пятикурсники переводят конфликт с преподавателем из учебной деятельности («плохая успеваемость», как это было на 1-м курсе у «троечников») в межличностную плоскость отношений. Причем можно предположить, что внутренним, глубинным основанием конфликтных ситуаций взаимоотношений с преподавателями является неудовлетворенность студента не столько своей низкой успеваемостью, сколько переживание своего низкого социального статуса в учебной деятельности. Иными словами, здесь проявляется реакция студента («чувство унижения») на длительный процесс своей академической неуспеваемости в течение всего периода обучения в вузе.

Обратимся теперь к особенностям понимания конфликтных ситуаций взаимодействия с преподавателями у девушек. Сразу подчеркнем, что здесь возрастная логика разворачивания конфликтов в процессе обучения иная, чем у юношей.

Девушки-первокурсницы с низкой академической успешностью имеют высокие значения по факторам +F4 («плохая успеваемость») и +F3 («необъективность оценки преподавателя»). Само по себе подобное сочетание показателей позволяет сделать вывод о том, что для них сама учебная деятельность весьма значима. Однако свою неуспешность в ней они склонны объяснять необъективностью оценок преподавателя, проявляя тем самым своеобразную защитную реакцию.

В отличие от «троечниц», девушки-отличницы 1-го курса свои конфликтные отношения с преподавателями вообще не определяют в плоскости учебной деятельности. Об этом свидетельствуют их высокие показатели по факторам +F2 («оскорбление и унижение со стороны преподавателя») и –F3 («расхождение в мировоззрении»). Поскольку в учебной деятельности у девушек-отличниц дела обстоят благополучно, то подобная межличностная природа конфликтов с преподавателями здесь вполне объяснима. Более того, можно предположить, что высокого статуса, занимаемого ими в учебной деятельности, им «недостаточно», и поэтому они особенно чувствительны к «недооценке» своей личности, своих взглядов на жизнь и т. п. Другими словами, здесь проявляется их реакция на сформировавшуюся высокую самооценку.

Вообще надо заметить, что личностный план отношения с преподавателями является той доминантой, которая определяет природу конфликтов у девушек. Действительно, высокие значения по фактору +F2 («оскорбление и унижение со стороны преподавателя») характерны и для пятикурсниц (как «отличниц», так и «троечниц»). Напомним, что сама по себе отмеченная причина конфликта («оскорбление и унижение со стороны преподавателя») является явным проявлением агрессии и фиксируется студентом как нарушение норм социально-ролевых отношений в учебной деятельности. Таким образом, девушки оказываются особенно чувствительны к этому «выходу» преподавателя за рамки *социальных норм*, регулирующих отношения в учебной деятельности.

В то же время, сопоставляя возрастную динамику изменений в понимании конфликтных ситуаций у девушек, стоит выделить два момента. Первый из них касается студенток-отличниц 5-го курса. Здесь, помимо уже отмеченных высоких значений по фактору +F2, обнаруживаются и высокие значения по фактору +F3 («необъективность оценки»). Иными словами, конфликт (как и у высоко успевающих юношей-пятикурсников) у девушек-отличниц лежит в плоскости учебной деятельности. Но необъективность оценки преподавателя связывается здесь с его личностным негативным отношением. Другими словами, ситуация выглядит следующим образом: «его оценка

необъективна, поскольку он плохо ко мне относится». Второй момент связан с переживанием конфликтных ситуаций у девушек-троечниц 5-го курса. Здесь, как уже отмечалось, высокие значения обнаруживаются не только по фактору +F2 («оскорбление и унижение со стороны преподавателя»), но и по фактору +F1 («личная неприязнь» преподавателя, его «неуважительное отношение»). Как мы видим, в данном случае возможные конфликты, касающиеся собственно учебной деятельности, не значимы. Сам по себе этот факт может свидетельствовать о том, что для студенток-троечниц, оканчивающих вуз, сама учебная деятельность оказывается малозначимой. В то же время здесь явно доминируют межличностные конфликты с преподавателями. Именно они и занимают центральное место.

Исследования, связанные с изучением вторичной занятости студентов, активно проводились уже в начале XX века. Так, в послереволюционный период, в рамках исследований по анализу бюджета времени студентов, значительное внимание уделялось вопросу их трудовой занятости (Альтшуллер М.И. (1924); Бернштейн М, Рыбников Н. (1927); Кекчеев К.Х. (1926); Танаевский В.А. (1925) и др.)

В современных социологических исследованиях анализируется достаточно широкий круг вопросов, которые касаются совмещения студентами учебы и работы: распространенность трудовой занятости среди студентов, сферы их трудовой активности, мотивы трудоустройства во время обучения, влияние трудовой занятости на успеваемость студентов и др. Так, в ряде исследований показано, что примерно каждый третий студент совмещает учебу с работой в вузе. При этом отмечается, что от курса к курсу доля студентов, работающих в период обучения, увеличивается. Показано, что основными мотивами трудоустройства в период обучения в вузе являются, с одной стороны, материальная необходимость, а с другой — желание приобрести опыт для будущей профессиональной деятельности (Аврамова Е.М., Шабунова А.А., Логинов Д.М., 2005; Большакова О.А., 2005; Герчиков В.И. 2003; Константиновский Д.Л., Чередниченко Г.А., Вознесенская Е.Д., 2001, 2002; Харчева В.Г., Шереги Ф.Э, Сериков В.В., 1997 и др.).

Другой важный аспект, связанный с проблематикой вторичной занятости студентов, касается влияния работы на учебную успеваемость. Здесь исследуются различные аспекты: влияние трудовой занятости студентов на посещаемость учебных занятий, на мотивацию учебной деятельности, влияние трудового опыта на оценку качества получаемого в вузе образования. В частности, в ходе исследований фиксируются такие негативные аспекты, как прогулы занятий: лишь около трети из работающих студентов присутствуют на большинстве занятий, а каждый десятый вообще не посещает их (Аврамова Е.М., Шабунова А.А., Логинов Д.М., 2005).

В работе О.А. Большаковой (2005) анализируется влияние трудовой занятости студентов на мотивацию учебной деятельности. Автор отмечает, что каждый четвертый из работающих студентов указывает на то, что учеба «отходит на второй план». Положительное же влияние работы на учебную деятельность отмечается существенно реже: лишь каждый десятый студент фиксирует, что «учеба стала более

интересна». В исследовании Д.Л. Константиновского, Г.А. Чередниченко, Е.Д. Вознесенской (2001) специально анализируется влияние трудового опыта, полученного студентами, работающими по специальности, на овладение профессиональными знаниями, которые они получают в вузе. При этом авторы отмечают, что около половины студентов считают, что их нынешняя работа позитивно влияет на освоение получаемой в вузе специальности.

Несмотря на достаточно большое число работ, посвященных данной проблематике, анализ литературы показывает, что конкретные социологические работы, в которых рассматриваются особенности совмещения работы и учебы студентами *педагогических вузов*, практически отсутствуют. Между тем, учитывая массовость самой профессии учителя и своеобразие получаемого педагогического образования, вопрос о вторичной занятости студентов педвузов, на наш взгляд, представляет особый интерес. В ходе нашего исследования, помимо выяснения общих данных о вторичной занятости студентов педвузов (распространенность трудовой занятости, мотивация трудоустройства во время обучения, удовлетворенность работой), мы попытаемся также провести специальный анализ, направленный на сопоставление мнений студентов, работающих по специальности с мнениями тех, кто работает в другой сфере, не связанной с обучением в вузе. Подобная линия анализа данных, на наш взгляд, важна, поскольку позволяет косвенно оценить как дальнейшие профессиональные планы студентов педвузов, так и соответствие педобразования современным требованиям реальной практики образования.

6.1 РАСПРОСТРАНЕННОСТЬ ТРУДОВОЙ ЗАНЯТОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

В ходе социологического опроса мы задавали студентам вопрос о том, работают ли они в настоящее время. Почти половина из опрошенных респондентов (46,0%) указали, что на момент опроса у них есть работа, которую они совмещают с учебой. При этом имеют постоянную работу 17,1%. Остальные же (28,9%) «подрабатывают время от времени». Учитывая эти данные, мы можем сделать вывод о том, что для большинства студентов из тех, кто совмещает учебу с работой, сама работа носит временный характер. Этот момент, на наш взгляд, является важным, поскольку показывает своеобразие вторичной занятости студентов педвузов.

Наряду с типом трудовой активности («временный/постоянный характер работы»), особый интерес представляет соответствие характера работы той специальности, которую получают студенты в ходе обучения в вузе. Полученные данные показывают, что среди

студентов педагогических вузов совмещают учебу с работой «по специальности» — 18,8%, работают же «не по специальности» — 27,2%. Характерно, что практически те же результаты нами были получены и при опросе студентов технических вузов, соответственно 18,8% и 23,2%. Добавим, что эти данные сходны и с результатами социологического опроса студентов, который был проведен в 2000 году другим исследовательским коллективом (Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т., 2000), что свидетельствует о стабильности выявленной тенденции соответствия вида работы студентов профилю их обучения. Это позволяет сделать вывод о том, что трудовая занятость студентов зависит не столько от типа получаемого ими образования, сколько от тех реальных потребностей, которые сложились сегодня на рынке труда, — том секторе рынка, где требуется молодой работник с незаконченным высшим образованием. Этот сектор рынка труда определяют особые виды деятельности, где, как уже было сказано, нужны молодые люди, обладающие достаточным уровнем компетентности во владении устной и письменной речью, иностранным языком и навыками работы с ИКТ. Важно добавить, что в основном это рынок *временной* работы, где работодатель не несет особых социальных обязательств перед работником.

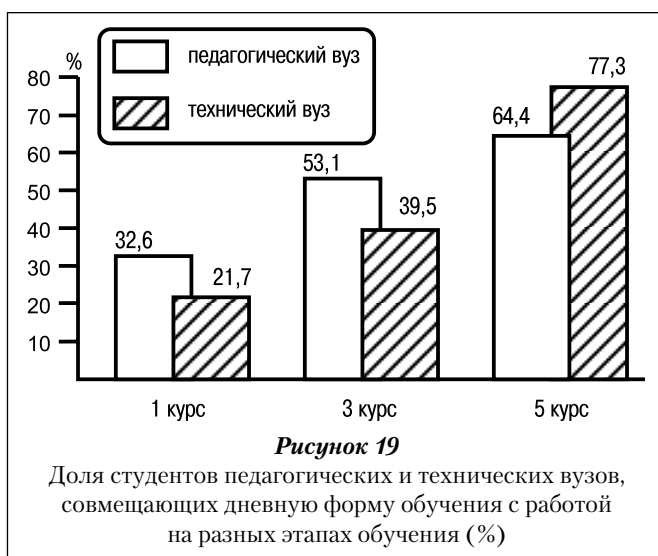
В этой связи особый интерес представляет вопрос о том, в каком секторе экономики преимущественно работают студенты педвуза: государственном, частном или смешанного типа. Полученные нами данные показывают, что в частном секторе экономики занят каждый второй студент (50,5%), каждый третий работает в государственном секторе (30,3%) и каждый пятый (19,2%) — в секторе экономики смешанного типа. При этом следует подчеркнуть принципиальные различия, связанные с характером работы студента дневной формы обучения в разных секторах экономики. Так, те из них, кто работает в государственном секторе, как правило, работают на постоянной работе — 68,8%; в частном секторе доля работающих на постоянной основе существенно ниже — 23,0% ($p=.0001$). Таким образом, высказанное выше соображение о «временной работе студента» следует уточнить, поскольку, как мы видим, подобная ситуация характерна для рынка труда именно в частном секторе экономики. И, наконец, совершенно понятно, что среди тех студентов педвузов, кто трудоустроился на работу, связанную с педагогической специальностью, больше работающих именно в государственном секторе экономики, чем среди тех, чья трудовая деятельность не связана с педагогической специальностью: соответственно 51,7% и 13,0% ($p=.0001$).

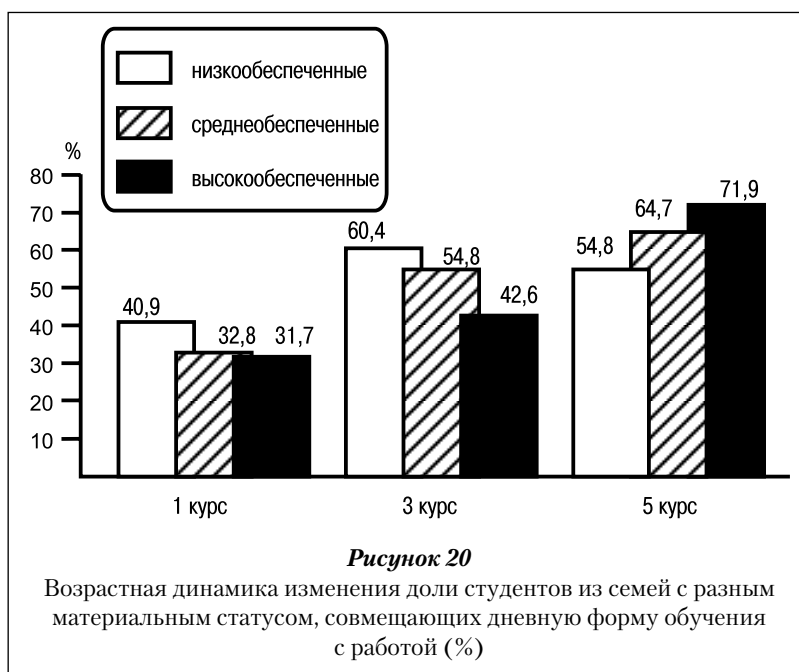
На наш взгляд, приведенные выше данные о доле студентов (46,0%), совмещающих учебу на *дневном* отделении с работой, являются крайне важными, поскольку эти данные требуют уточнить и сам термин «первичная профессионализация студента». Подчеркнем, что совмещение учебы и работы является распространенным типом поведения при обучении не на вечерних или заочных отделениях, а именно для днев-

ной формы обучения. Причем эта ситуация характерна не только для педагогических вузов. Например, схожая ситуация обнаружена и среди студентов, обучающихся в технических вузах, где, по нашим данным, совмещают работу с учебой 42,0%. В этом отношении современная ситуация получения высшего образования принципиально отлична от той традиции получения высшего образования в форме дневного обучения, которая сложилась в советский период. Сегодня же студент, совмещающий учебу на дневном отделении вуза с работой, является весьма распространенным *социокультурным типом* студента, причем этот тип складывается уже на начальных этапах обучения в вузе (см. рис. 19).

Как видно из рисунка, уже на 1-м курсе треть студентов педагогических вузов и пятая часть студентов технических вузов совмещают учебу на дневных отделениях с работой. По мере обучения этот тип студента становится все более распространенным, и на этапе окончания вуза он, по сути дела, является доминирующим.

Можно предположить, что важными факторами, определяющими формирование этого типа студента (совмещающего учебу с работой), являются социально-стратификационные характеристики родительской семьи, в первую очередь, — ее материальное положение. В определенной степени это действительно так. Например, среди студентов педвуза из семей с низким уровнем материальной обеспеченности доля студентов, совмещающих учебу в вузе с работой, составляет 52,5%, среди студентов со средним достатком семьи — 46,7%, а в высокообеспеченных семьях — 40,7%. Различия между студентами из низкообеспеченных и высокообеспеченных семей статистически значимы на уровне $p = .01$. Однако картина совмещения учебы с работой среди студентов, принадлежащих к разным экономическим стратам, оказывается более сложной в том случае, если мы обратимся к анализу возрастной динамики (см. рис. 20).





Как видно из приведенных на рисунке данных, с возрастом в целом во всех стратах увеличивается число студентов, совмещающих учебу с работой. Причем на 1-м и особенно на 3-м курсе динамика распределений вполне предсказуема: чем беднее родительская семья, тем больший процент студентов совмещает учебу с работой. Иными словами, сам студент на этапе перехода от 1-го к 3-му курсу берет на себя все большую ответственность за возможность получения высшего образования — он вынужден сам подрабатывать, чтобы иметь возможность получить высшее образование. Однако на 5-м курсе, как мы видим, складывается неожиданная и, на первый взгляд, парадоксальная ситуация. Среди студентов из высокообеспеченных семей доля тех, кто совмещает учебу с работой, резко увеличивается и оказывается значительно выше, чем в более слабых социальных стратах. Сам этот факт дает основание предположить, что на данном этапе обучения в вузе особым образом подключаются «ресурсы» высокообеспеченной семьи (ее «социальный капитал»), которые оказываются специально направлены на трудоустройство своего ребенка; на этом этапе высокообеспеченная семья начинает активно строить его трудовую карьеру.

В этой связи стоит специально рассмотреть вопрос, касающийся уровня среднемесячной заработной платы студентов педвузов, совмещающих обучение в вузе с работой. На момент опроса их средняя заработная плата составляла 112 у.е. Характерно, что в размере заработной платы существенно проявляются гендерные различия: если среди девушек средняя заработная плата составляет 101 у.е., то среди

юношей она в полтора раза выше — 163 у.е. Показательно, что с возрастом средняя заработная плата студентов несколько увеличивается: со 112 у.е. на 1-м курсе до 128 у.е. на 5-м. И, наконец, особый интерес представляет сравнение заработной платы среди студентов из семей с низким и высоким уровнем материальной обеспеченности. Полученные материалы, на наш взгляд, весьма показательны. Так, если среди студентов из низкообеспеченных семей среднемесячная заработная плата составляет 94 у.е., то среди студентов из высокообеспеченных семей она равна 155 у.е. Эти данные, на наш взгляд, подтверждают высказанное выше предположение об особой поведенческой стратегии родителей из высокообеспеченных семей по выстраиванию трудовой карьеры своего ребенка на последних курсах обучения в вузе.

Следует добавить, что анализ среднемесячного уровня заработной платы студентов, совмещающих учебу с работой, позволяет выделить целый ряд характерных моментов. Так, например, уровень заработной платы студентов, работающих в государственном секторе, в полтора раза ниже, чем среди студентов, работающих в частном секторе, соответственно 80 у.е. и 127 у.е. Понятно, что и студенты педвузов, работающие по специальности преимущественно в государственном секторе, получают существенно меньше, чем те, кто работает не по специальности, соответственно 94 у.е. и 130 у.е. Таким образом, уже на этапе первичной профессионализации студент педвуза имеет тот практический опыт, позволяющий ему не абстрактно, а совершенно реально оценить, что труд в сфере образования оплачивается существенно ниже, чем в других сферах. Можно полагать, что этот практический опыт играет не последнюю роль в его дальнейших профессиональных планах.

6.2 МОТИВАЦИЯ ТРУДОУСТРОЙСТВА СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ

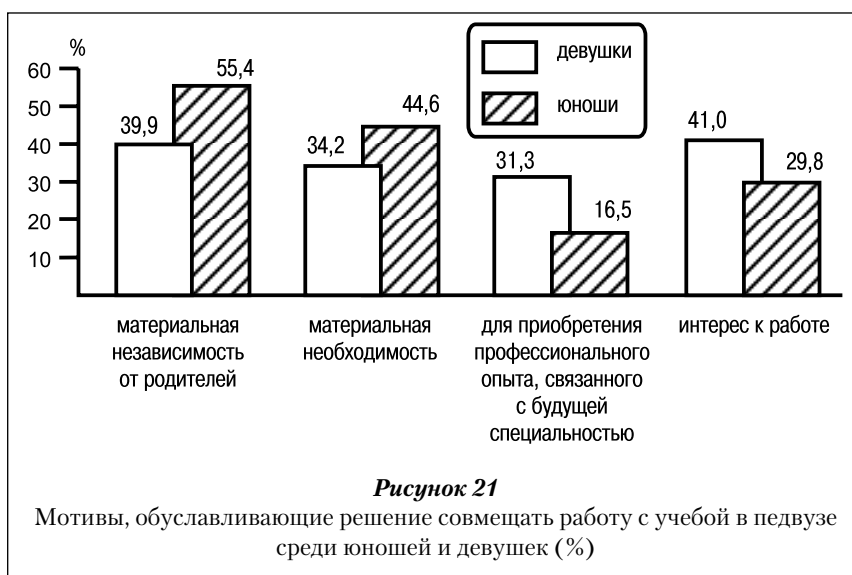
В ходе анкетного опроса респондентам задавался специальный вопрос, где их просили указать основные причины, повлиявшие на их решение устроиться на работу. Распределение ответов на данный вопрос показывает, что наиболее часто в качестве причин, побудивших студентов к устройству на работу, указываются желание почувствовать себя более «самостоятельным и независимым» (49,3%), возможность быть «материально независимым от родителей» (42,8%), «интерес» к содержанию самой работы (38,9%), «материальная необходимость» (36,1%) и «желание приобрести профессиональный опыт, связанный с будущей специальностью» (28,6%). Остальные же причины («работа ради стажа» — 12,7%; «работа ради дальнейшего

карьерного роста» — 10,3%, «получение дополнительных знаний, помогающих учебе» — 10,3%, «получение более высокого статуса среди окружающих» — 6,7%, «необходимость оплаты учебы» — 2,7%) называются существенно реже. Таким образом, полученные результаты позволяют выделить две основные группы мотивов. Первая из них связана с материальными причинами, вторая — с содержательными особенностями деятельности.

Весьма показательно, что отмеченные две группы мотивов отчетливо дифференцируют ответы юношей и девушек (см. рис. 21).

Как видно из приведенных на рисунке данных, юноши существенно чаще указывают на мотивы, связанные с материальными факторами; девушки же — на мотивы, касающиеся содержательных особенностей профессиональной деятельности. Сам по себе этот факт позволяет сделать вывод о том, что на мотивацию, определяющую совмещение работы с учебой, существенное влияние оказывают традиционалистские полоролевые установки. В этом отношении весьма показательно, что юноши акцентируют внимание на материальных, прагматических мотивах. В том, что девушки чаще фиксируют содержательные аспекты деятельности (приобретение профессионального опыта, интерес к самой работе), особым образом проявляется, на наш взгляд, общая тенденция феминизации учительской профессии.

Помимо гендерных различий на мотивацию совмещения учебы с работой, безусловно, оказывают влияние и социально-стратификационные факторы. Так, например, если вариант ответа «совмещение учебы с работой является материальной необходимостью» доминирует среди студентов из низкообеспеченных семей — 63,5% (для сравнения, среди студентов из высокообеспеченных семей на него указывают 23,1%, $p=.0001$), то вариант ответа «работа дает ощущение матери-



альной независимости от родителей», напротив, доминирует среди студентов из высокообеспеченных семей, по сравнению с низкообеспеченными (соответственно 56,2% и 24,3%, $p=.0001$). Как мы видим, отношение к самой возможности заработка у студентов из этих двух разных социальных групп принципиально отлично: в одном случае это «нужда», в другом — социально-статусные внутрисемейные отношения. Добавим, что эта основная тенденция прослеживается и относительно других мотивов: студенты из низкообеспеченных семей чаще указывают прагматический мотив, касающийся будущей карьеры (соответственно 13,5% и 6,7%, $p=.02$), а студенты из высокообеспеченных семей чаще указывают на работу как «средство повышения своего статуса среди окружающих» (соответственно 11,2% и 2,7%, $p=.03$).

Особый интерес представляет возрастная динамика изменения мотивации устройства на работу в период обучения в вузе (см. рис. 22).

Приведенные на рисунке данные отчетливо показывают, что с возрастом существенно снижается значимость всего комплекса мотивов, связанных с социально-статусными отношениями («независимость от родителей», «чувство самостоятельности, независимости», «статус среди окружающих»). Это позволяет сделать вывод о том, что к выпускным курсам совмещение учебы с работой уже рассматривается как норма, определяющая жизненный стиль поведения выпускника вуза. Наряду с этим, последовательно повышается значимость прагматических мотивов — «получение стажа», «дальнейший карьерный рост». И, наконец, особый интерес, на наш взгляд, представляет резкое увеличение на рубеже 3-го курса обучения в педвузе значимости мотивации «приобретение профессионального опыта, связанного с будущей специальностью»: с 17,2% до 33,5% ($p=.0001$). Данная тенденция

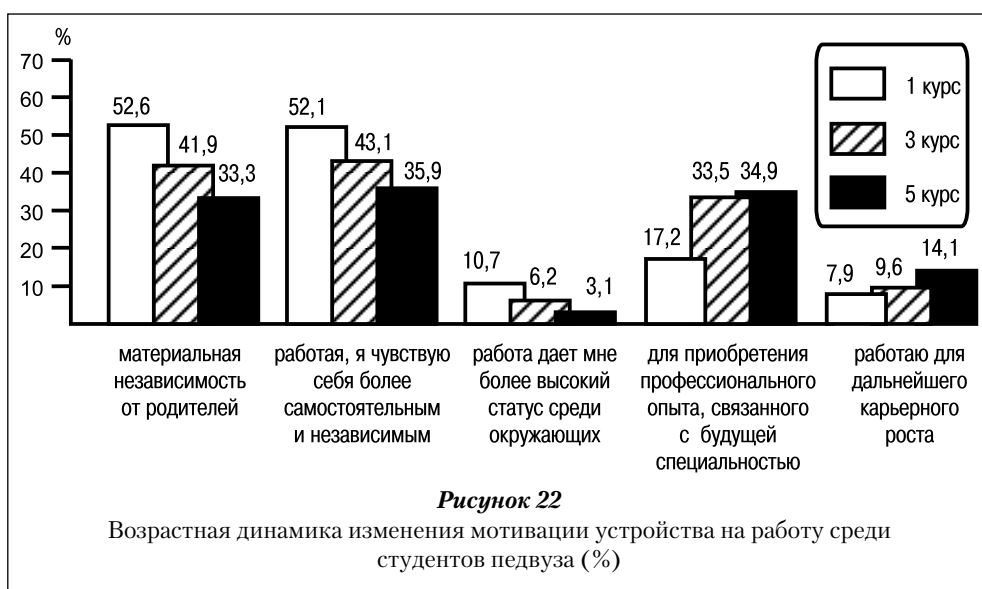


Таблица 14

Значимость мотивов, определяющих принятие решения об устройстве на работу среди студентов педвуза, работающих и не работающих по специальности (%)

Варианты ответов	Студенты, работающие по специальности	Студенты, работающие не по специальности	P<
Работа дает мне материальную независимость от родителей	29,5	51,9	.0001
Я работаю ради стажа	22,0	6,0	.0001
Я работаю, чтобы приобрести профессиональный опыт, связанный с будущей специальностью	63,0	5,4	.0001
Мне интересна сама работа	51,5	29,7	.0001
Знания, получаемые в ходе работы, помогают в учебе	21,0	3,5	.0001
Я работаю для дальнейшего карьерного роста	11,8	8,7	.03
Работая, я чувствую себя более самостоятельным и независимым	27,5	52,5	.0001
Для меня это материальная необходимость	24,9	42,5	.0001

свидетельствует о совершенно особом отношении студента к своей будущей профессиональной деятельности, когда работа связывается не с социальной карьерой, а с *профессиональной квалификацией*. Своеобразие подобных ориентаций на профессиональную квалификацию особенно отчетливо проявляется при сравнении ответов студентов, работающих по специальности, которую они приобретают в вузе с теми, кто работает не по специальности (см. таблицу 14).

Как видно из таблицы, мотивы «приобретение профессионального опыта», «интерес к работе», «желание получить дополнительные знания, помогающие в учебе» принципиально отличают студентов педвуза, работающих по специальности, от тех их сверстников, кто в период обучения в вузе работает не по специальности.

6.3 УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ РАБОТОЙ

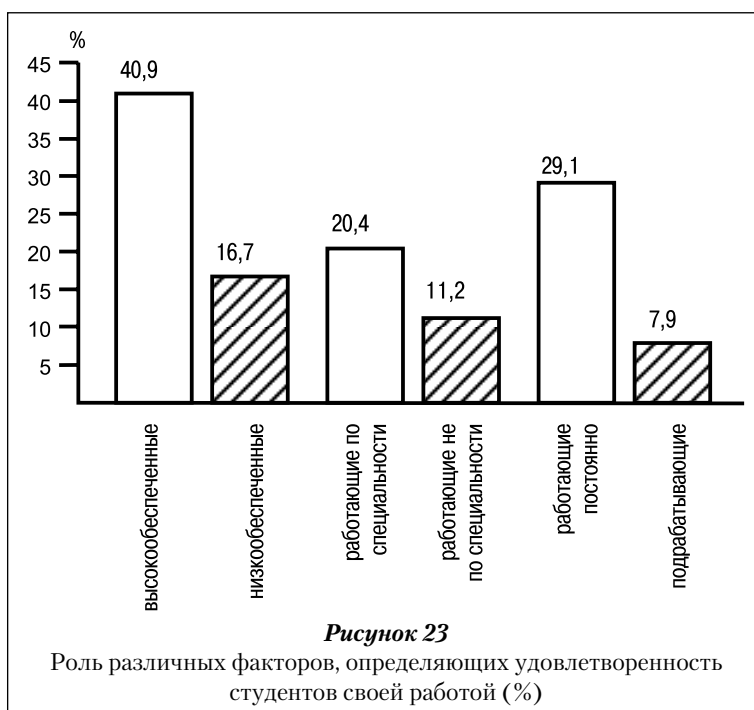
Полученные в ходе опроса данные показывают, что среди работающих студентов каждый шестой (15,9%) указывает на свою удовлетворенность работой («работа меня устраивает, и я не собираюсь ее менять в ближайшем будущем»). Более половины (62,1%) отмечают, что работа их устраивает, но лишь как «временная, до окончания вуза». И, наконец, каждый четвертый (22,0%) неудовлетворен своей настоящей работой и «охотно поменял бы ее». Следует отметить, что это распределение ответов студентов педагогических вузов практически

не отличается от ответов студентов технических вузов, соответственно: устраивает — 22,1%, устраивает лишь до окончания вуза — 54,0%, не устраивает — 23,6%. На наш взгляд, подобное сходство в ответах свидетельствует об общих тенденциях, определяющих вторичную занятость в период получения высшего профессионального образования, где сама специализация получаемого в вузе образования особенно не влияет на отношение студента к профессиональной деятельности. Большинство студентов рассматривают свою работу как временную и не связывают ее со своими дальнейшими профессиональными перспективами.

Как показывает анализ данных, на общую удовлетворенность студента работой оказывает влияние целый ряд факторов: материальное положение семьи студента, связь работы с получаемой специальностью, временный или постоянный характер труда (см. рис. 23).

Помимо вполне очевидных моментов — таких, например, как постоянный характер работы или ее связь с получаемым образованием, — приведенные на рисунке данные свидетельствуют и о том, что дети из высокообеспеченных страт уже на этапе их первичной профессионализации (совмещение учебы в вузе с работой) оказываются в более благоприятных условиях на рынке труда по сравнению со сверстниками из слабых социальных групп.

И, наконец, анализ возрастных различий показывает, что по мере обучения от 1-го к 5-му курсу явно увеличивается число тех студентов, кто удовлетворен своей работой и не собирается ее менять (с 12,1% до 22,3%, $p=.007$). Это позволяет сделать вывод о том, что сам заверша-



ющий этап обучения в вузе оказывается все более сориентирован на профессиональное самоопределение студентов, поиск ими постоянного места работы. Заметим, что данные обстоятельства определяют и те ценностные установки, которые ориентируют учебную деятельность на этом этапе обучения вузе. Как показывают полученные материалы, каждый четвертый студент педвуза достаточно успешно решает для себя эту *смысловую задачу возраста*, связанную с завершающим этапом получения высшего образования.

Помимо удовлетворенности работой, особый интерес представляют те конкретные причины, которые, напротив, вызывают у студентов неудовлетворенность своей работой. Полученные в ходе опроса ответы респондентов на специально поставленный вопрос о причинах неудовлетворенности своей работой показывают, что доминирующей причиной оказывается «низкий уровень заработной платы»; на это указывает каждый второй из опрошенных студентов — 50,9%. При этом характерно, что данная причина в одинаковой степени важна как для юношей, так и для девушек, соответственно 49,4% и 51,1%. Не отличаются в своих ответах относительно данного пункта студенты педагогических и технических вузов, соответственно 50,9% и 47,9%. В то же время этот пункт, касающийся низкой оплаты труда, существенным образом дифференцирует различные подвыборки студентов. Поэтому остановимся на нем несколько подробнее.

Так, например, по мере обучения, от 1-го к 5-му курсу, причина, связанная с низким уровнем заработной платы, становится все более определяющей при характеристике неудовлетворенности студентов своей работой: на 1-м курсе доля фиксирующих низкую зарплату как фактор неудовлетворенности своей работой составляет 39,0%, на 3-м курсе — 51,9%, а на 5-м — 63,1% ($p=.0001$).

В этой связи особый интерес представляет соотнесение неудовлетворенности заработной платой с реальной зарплатой студентов (см. рис. 24).



Как видно из рисунка, зависимость весьма отчетлива: чем выше уровень заработной платы студентов, тем ниже доля неудовлетворенных ею. При этом, на наш взгляд, явно выделяются четыре группы. Так, ежемесячная зарплата до 100 у.е. большинством студентов московских педагогических вузов рассматривается как явно низкая; зарплату от 100 у.е. до 300 у.е. как малопривлекательную для себя рассматривают уже значительно меньше студентов — каждый четвертый; среди тех, кто получает 300 у.е. — 400 у.е., оказывается неудовлетворен лишь каждый седьмой. И, наконец, в группе тех, кто получает 400 у.е. и выше, совмещающая учебу в вузе с работой, неудовлетворены подобной зарплатой лишь единицы. Подчеркнем, что в данном случае нам важно показать общую тенденцию удовлетворенности работой в зависимости от зарплаты. Понятно, что в связи с инфляционными процессами и ростом средней зарплаты в стране приведенные данные сегодня нуждаются в коррекции, что нетрудно сделать, опираясь на данные госстатистики.

И, наконец, другим важным, на наш взгляд, моментом является специальное сопоставление двух особых подвыборок студентов: тех, кто работает по специальности, с теми, кто работает не по специальности. Здесь различия также весьма отчетливы: среди студентов, работающих по специальности, доля отмечающих «маленькую зарплату» в качестве причины неудовлетворенности своей работой составляет 63,8%, а среди работающих не по специальности — 41,3% ($p=0.0001$). Для сравнения важно отметить, что подобных различий среди студентов технических вузов не обнаружено (соответственно 45,2% и 50,6%). Это позволяет сделать вывод о том, что студенты педвузов, совмещающие учебу с работой в сфере образования, в ходе своего конкретного опыта практической деятельности обнаруживают, что «стоимость труда педагога» оценивается обществом весьма низко, по сравнению с другими сферами деятельности. В этой связи реальный опыт трудовой деятельности в сфере образования оказывается негативным, что существенно влияет на дальнейшие профессиональные планы студентов педвузов. В данном случае идеологическая риторика, связанная с общественной значимостью профессии, сталкивается с прозой жизни, реальностью экономических отношений.

Наряду с низкой заработной платой, студенты педвузов указывают и такие причины, влияющие на неудовлетворенность работой: «недостаток времени на учебу» (23,0%), «отсутствие связи работы с получаемой в вузе специальностью» (21,6%), «отсутствие официально оформленных трудовых отношений с работодателем» (20,1%), «график работы» (18,9%), «отсутствие перспектив карьерного роста» (15,8%), «неинтересная по своему содержанию работа» (13,1%), «высокая нагрузка» (8,9%) и «несложившиеся отношения в коллективе» (3,9%). Следует отметить, что распределение значимости этих причин совпадает с ответами студентов технических вузов (статистически значимые различия отсутствуют). Это позволяет сделать вывод об инвариантности условий, складывающихся на рынке труда для студентов, совмещающих учебу с работой, вне зависимости от специализации обучения.

Важно также подчеркнуть, что эти причины неудовлетворенности работой весьма стабильны и не меняют своей значимости на протяжении всего периода обучения в вузе. Можно только отметить, что на рубеже 3-го курса явно снижается значимость такой причины неудовлетворенности работой, как отсутствие связи с получаемой в вузе специальностью: на 1-м курсе ее отмечают 32,1%, на 3-м — 18,2% ($p=.002$). Этот факт, в свою очередь, можно рассматривать как косвенное подтверждение уже неоднократно отмеченной нами тенденции ценностных изменений относительно будущей профессиональной деятельности на данном этапе обучения.

Помимо возрастной динамики, стоит сопоставить причины неудовлетворенности работой среди студентов, работающих по специальности, и тех, кто работает не по специальности. Понятно, что среди тех, кто работает по специальности, практически отсутствуют ответы о малой связи их работы с получаемой специальностью. В группе же тех, кто работает не по специальности, доля фиксирующих эту причину («работа не связана со специальностью») внушительна — 34,3%. На наш взгляд, этот факт крайне важен, поскольку свидетельствует о том, что для весьма значительной части студентов сам факт работы не по специальности оказывается аффективно значимым. Иными словами, отношение к жизненным обстоятельствам, заставляющим идти работать в другую сферу деятельности, не связанную с получаемой специальностью, переживается достаточно остро и болезненно: понимание, что обучение в педвузе не даст возможности достойно материально себя обеспечить, подчеркнем, не рассматривается в логике абстрактных рассуждений, а переживается как особый личностный конфликт, связанный с реальным профессиональным и жизненным самоопределением. К этому добавим, что среди тех студентов, кто работает по специальности, доля указавших на «неинтересную работу» составляет всего 4,1%, а среди работающих не по специальности таких — каждый пятый — 21,1% ($p=.0001$). Этот факт служит дополнительным аргументом в пользу высказанных соображений об аффективном переживании студентом педвуза своей невозможности работать в сфере образования: решение об отказе работать в сфере, которая не соответствует интересам, переживается весьма драматично.

6.4 ОПЫТ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И УЧЕБА

В данном разделе мы попытаемся рассмотреть влияние опыта трудовой деятельности студента на его отношение к учебе. В этой связи нас будут интересовать два аспекта. Первый касается успеваемости студентов, второй — оценки качества получаемого в вузе образования.

Предварительно стоит заметить, что само совмещение учебы с работой для значительной части студентов выступает как фактор негативный. Так, например, для тех студентов, кто только учится и не работает, основной причиной отказа от стратегии совмещения учебы с работой и является именно негативное влияние работы на учебную деятельность: «работа не позволила бы мне уделять достаточно времени учебе в вузе». Эту причину указывают 58,1%; причем этот процент практически не меняется от 1-го к 5-му курсу.

Иначе обстоит дело среди тех студентов, кто совмещает работу и учебу. Среди них считает, что работа оказывает позитивное влияние («помогает учебе, т. к. на работе я получаю полезные для учебы знания») каждый шестой (17,5%); придерживается негативной точки зрения («работа мешает, т. к. недостаточно времени остается на учебу») каждый третий (30,1%). Основная же часть (52,4%) из тех, кто работает, считают, что «работа не влияет на учебу». Понятно, что сама оценка позитивного или негативного влияния работы на учебную успеваемость студента зависит от целого ряда обстоятельств. В первую очередь к ним следует отнести уровень квалификации выполняемой работы, а также соответствие работы выбранной специальности. Влияние этих двух факторов мы и рассмотрим более детально.

Напомним, что в первом разделе данной главы мы приводили данные о временном и постоянном характере трудовой занятости студентов педвузов, совмещающих учебу с работой: среди всех студентов 17,1% заняты на постоянной работе, 28,9% — на временной (в пересчете относительно числа работающих студентов процентное соотношение составит, соответственно 40,9% и 59,1%). Специально проведенный анализ показывает, что среди студентов, работающих на постоянной основе, по сравнению с теми, кто работает временно, существенно выше доля тех, кто отмечает положительное влияние работы на учебную деятельность, — соответственно 37,3% и 4,1% ($p=.0001$).

Помимо постоянного и временного характера работы, важным показателем является уровень квалификации. Анализ полученных материалов показывает, что среди работающих студентов заняты в таких видах деятельности, которые не предполагают «никакой специальной профессиональной подготовки» — 32,5%; заняты на работе, требующей «начальной подготовки» — 26,7%; на работе, соответствующей уровню «среднего профессионального образования» — 19,6%; уровню «высшего профессионального образования» — 21,2%. Сопоставление ответов студентов, выполняющих работу разного уровня квалификации, показывает, что чем выше квалификационный уровень трудовой деятельности студента, тем позитивнее его оценка влияния работы на успеваемость в вузе. Если среди студентов, выполняющих работу, соответствующую низкому уровню квалификации (начальная профессиональная подготовка), доля позитивно оценивающих влияние работы на успеваемость со-

ставляет 10,7%; то среди тех, чья работа соответствует квалификации специалиста со средним профессиональным образованием, — 24,6%, а с высшим — 30,7% ($p=.0001$).

И, наконец, крайне важно, что среди студентов, работающих по получаемой в вузе специальности, доля позитивно оценивающих влияние работы на учебную успеваемость составляет 35,6%, а среди работающих не по специальности — лишь 4,5% ($p=.0001$).

Таким образом, мы видим, что все три обозначенные нами параметра (постоянный/ временный характер труда, высокий/низкий уровень квалификационных требований, выполняемой работы, соответствие/несоответствие работы специальности, получаемой в вузе) являются существенными факторами, определяющими мнение студентов относительно влияния работы на их успеваемость в вузе. Подчеркнем, что это субъективные мнения студентов. Если же в этой связи мы обратимся к объективным индикаторам (например, средней оценке), то заметим, что и здесь характер трудовой деятельности студента оказывает заметное влияние. Так, например, среди «неработающих» студентов средняя академическая оценка равна 4,2 баллам, среди «работающих временно, не по специальности, и выполняющих неквалифицированную работу» она оказывается на том же уровне — 4,2 балла. Между тем в группе тех студентов, кто «работает по специальности, на постоянной основе и у кого уровень квалификации требует высшего образования», средняя академическая оценка существенно выше и равна 4,6 баллам.

Перейдем теперь к рассмотрению второго вопроса из обозначенных в начале раздела вопросов: влиянию работы на оценку студентами качества получаемого образования. В ходе анкетного опроса мы просили тех студентов педвуза, чья работа связана с их будущей специальностью, оценить степень соответствия получаемых в вузе знаний и навыков тем требованиям, которые предъявляет им работодатель. Ответы на данный вопрос распределились следующим образом: считают, что вуз дает знания и навыки «выше требований, предъявляемых работодателем» — 21,9%; полагают, что получаемые знания и навыки «полностью соответствуют требованиям работодателя» — 34,1%; фиксируют, что получаемые знания и навыки «недостаточны и приходится получать дополнительные знания из других источников» — 36,8%; наконец, 7,2% студентов педвузов указывают на то, что получаемые знания и навыки «абсолютно не соответствуют требованиям работодателя».

Как видно из приведенных выше данных, позитивные и негативные оценки *соответствия* получаемых в вузе знаний распределились примерно поровну (суммарная доля положительных оценок составляет 56,0%, а отрицательных, соответственно, — 44,0%). В этой связи обращает на себя внимание то, что весьма значительная часть из работающих студентов (практически каждый пятый — 21,9%) указывает на более высокий уровень получаемых в вузе знаний по сравнению с той

реальной педагогической практикой, с которой студент сталкивается, попадая на работу в образовательные учреждения. На наш взгляд, сам этот факт явно позитивен и позволяет говорить о том, что современное педагогическое образование выполняет важную социальную функцию в развитии реальной практики образования, задавая для нее «зону ближайшего развития». Но, подчеркнем, эта явно позитивная оценка характерна для ответов лишь каждого пятого студента педвуза. В то же время мы имеем вдвое больше негативных оценок (44,0% фиксируют, что «знания и навыки недостаточны» и «абсолютно не соответствуют»), которые показывают, что современное педагогическое образование не столько задает «зону ближайшего развития», сколько «плетется в хвосте современной образовательной практики». Более того, анализ возрастной динамики ответов показывает, что количество позитивных оценок явно сокращается, а число фиксаций, свидетельствующих о «недостаточности получаемых знаний», заметно увеличивается.

Для того, чтобы непосредственно оценить влияние включенности студента в реальную практику образования на оценку качества получаемого в педвузе образования, стоит более детально рассмотреть ответы респондентов на вопросы, касающиеся содержания образования. Для этого обратимся к уже использованным нами (см. Главу 3) критериям оценки качества содержания образования: «достаточности теоретических знаний и практических навыков», «фундаментальности знаний» и их «систематизированности». Сравним оценки качества получаемого в педвузе образования тех студентов, кто работает по специальности, и тех, кто не работает, а только учится. В таблице 15 приведены данные, касающиеся выраженных негативных оценок относительно «достаточности», «фундаментальности» и «систематизированности» получаемых в вузе знаний.

Приведенные в таблице данные однозначно свидетельствуют о том, что студенты, совмещающие учебу в педвузе с работой по специальности, гораздо более критично оценивают качество вузовского

Таблица 15

Оценка качества получаемых в вузе знаний студентами педвуза, работающими по специальности, и теми, кто не работает (%)

	Студенты, работающие по специальности	Неработающие студенты	P=
Вуз не дает достаточных ни теоретических знаний, ни практических навыков	21,1	12,4	.0001
Знания, которые дает мне вуз по выбранной специальности, поверхностны и неглубоки	30,4	19,1	.0001
Знания, которые дает мне вуз по выбранной специальности, фрагментарны и не систематизированы	44,4	36,5	.009

образования по сравнению со студентами, не включенными в образовательную практику. Представленные данные позволяют сделать вывод о том, что приобретенный в ходе обучения в педвузе *практический* опыт, связанный с реальной профессиональной деятельностью, в значительной степени влияет на отношение студентов к приобретаемым в вузе профессиональным знаниям. Тот факт, что в группе студентов, работающих по специальности, более выражены негативные оценки содержания профессионального образования, свидетельствует о *явном разрыве* между существующей программой профессионального обучения в педвузе и теми реальными требованиями, которые предъявляются к практикующему педагогу.

ГЛАВА 7 ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЛАНЫ ПОСЛЕ ОКОНЧАНИЯ ВУЗА

Изучение проблематики, касающейся профессиональных планов, является важным сюжетом в социологических исследованиях, посвященных студенческой молодежи. При этом особое внимание уделяется вопросу о соответствии вида будущей профессиональной деятельности той специализации, которую получает студент в вузе. Так, например, материалы исследований, проведенных в 1980-е гг., показывают, что подавляющее большинство выпускников педвузов планировали в то время по окончании высшего учебного заведения устроиться на работу именно по получаемой в вузе специальности (Рубина Л.Я., 1981). Сопоставление этих данных с результатами социологических исследований, проведенных в конце 1990-х и начале 2000-х гг., показывает, что современная ситуация отличается кардинально: в целом менее трети современных студентов отмечают желание работать учителем после окончания вуза (Будаева Т.И., 2004; Зиядтинова Ф.Г., 1999).

Помимо соответствия профессиональных планов той подготовке, которую получает студент в высшем учебном заведении, при изучении профессиональных планов наиболее часто обращается внимание также и на такие аспекты, как мотивы (критерии) выбора студентами будущей работы; оценка студентами своих шансов на трудоустройство; причины, связанные с нежеланием выпускников работать учителем и др. (Вишневский Ю.Р., Рубина Л.Я., 1997; Вишневский Ю.Р., Банникова Л.Н., Дидковская Я.Б., 2000; Гендин А.М., Сергеев М.И., Майер Р.А. и др. 1998; Гендин А.М., Сергеев М.И., Дроздов Н.И. и др. 1999; Столярова И.Е., 1992; Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В., 1997 и др.). Рассмотрение этого круга вопросов направлено на определение тех *социальных барьеров*, которые препятствуют пополнению сложившейся профессиональной группы новой генерацией педагогов. Примером подобных барьеров может служить низкий статус учительской профессии. В этой связи заметим, что одно из содержательных напряжений, характеризующих своеобразие ситуации профессионального самоопределения, задается наличием, с одной стороны, вакансий на рынке труда, а, с другой, низким социальным статусом профессии. Так, например, результаты различных социологических исследований показывают, что студенты педвузов, по сравнению со студентами других высших учебных заведений, более уверены в своих возможностях трудоустройства по специальности: среди студентов педвузов уверены в возможности трудоустройства по специальности 86,4%; среди студентов экономи-

ческих вузов — 53,4%; технических вузов — 49,5%. Учителя на рынке труда действительно высоко востребованы, что в значительной степени создает уверенность в возможностях трудоустройства. В то же время низкий статус профессии учителя, который, в частности, выражается в низком уровне заработной платы (см. Главу 2), явно снижает мотивацию многих студентов педвузов профессионально реализовать себя в сфере образования.

В нашем исследовании мы в целом будем придерживаться обозначенных линий анализа. В то же время содержательные акценты будут расставлены несколько иначе. Так, во-первых, мы выделим те основные *социокультурные траектории*, относительно которых студенты педвузов планируют свою дальнейшую деятельность после окончания вуза: поступление в аспирантуру, получение второго высшего образования, работа по специальности, работа не по специальности и др. Во-вторых, мы рассмотрим особенности влияния различных социально-стратификационных факторов на формирование *критериев выбора* тех или иных видов будущей профессиональной деятельности.

7.1 ПРОДОЛЖЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ ИЛИ РАБОТА: К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В ходе анкетирования студентам предлагалось ответить на специальный вопрос относительно их ближайших планов после окончания вуза. При этом задавались разные направления реализации профессиональных планов: либо продолжение образования, либо трудоустройство. Распределение ответов студентов педвузов на данный вопрос приведено в таблице 16.

Представленные в таблице данные показывают, что суммарно почти половина студентов (41,6%) собираются продолжить свое образование после окончания педвуза: 19,1% планируют «поступить в аспирантуру», а 22,5% — «получить второе высшее образование». Примерно каждый третий (36,4%) после окончания вуза собирается устроиться на работу: 18,1% планируют «работать по специальности», которую они получают в вузе; 10,8% собираются работать «вне зависимости от специальности», и 7,5% явно ориентированы на работу «не по специальности». Наконец, каждый пятый (20,9%) еще «не определился» относительно своих планов после окончания вуза.

Приведенные в таблице данные показывают весьма существенные различия в ответах юношей и девушек. Так, среди юношей гораздо больше тех, кто планирует для себя учебу «в аспирантуре»

Таблица 16

Распределение ответов студентов педвузов на вопрос о том, каковы их профессиональные планы после окончания вуза (%)

Варианты ответов	Общее	Юноши	Девушки	P=
Собираюсь продолжить образование, поступить в аспирантуру	19,1	40,1	15,3	.0001
Собираюсь получить второе высшее образование	22,5	14,0	24,0	.0005
Собираюсь устроиться на работу по специальности	18,1	7,7	20,0	.0001
Собираюсь устроиться на любую работу вне зависимости от специальности	10,8	10,4	10,9	
Собираюсь устроиться на работу не по специальности	7,5	8,6	7,3	
Я не собираюсь ни работать, ни учиться дальше	0,0	0,0	0,0	
Я собираюсь продолжать работать там же, где и сейчас	1,2	1,4	1,1	
Мои планы еще не определены	20,9	18,0	21,4	

(соответственно 40,1% и 15,3%, $p=.0001$). Девушки, напротив, чаще ориентируются на получение «второго высшего образования» после окончания педвуза (соответственно 24,0% и 14,0%, $p=.0005$). Выше среди девушек и доля тех, кто собирается работать «по специальности» (соответственно 20,0% и 7,7%, $p=.0001$).

Следует добавить, что специальный анализ возрастной динамики изменения ответов студентов педвузов позволяет зафиксировать три достаточно отчетливо выраженных тенденции: 1) увеличение от 1-го к 5-му курсу доли тех, кто планирует для себя «поступление в аспирантуру»; 2) явное снижение доли собирающихся работать «по специальности»; 3) увеличение числа тех, кто однозначно планирует работать «не по специальности». Понятно, что от 1-го к 5-му курсу значительно сокращается и доля тех, кто «не определился относительно своих профессиональных планов» (с 23,2% на 1-м курсе до 14,9% на 5-м курсе, $p=.002$). Отмеченная возрастная динамика ответов приведена на рисунке 25.

Общие тенденции включения в трудовую деятельность студентов, получающих высшее педагогическое образование, вполне очевидны. Во-первых, почти для половины студентов сам факт получения высшего педагогического образования не является достаточным для успешного включения непосредственно в профессиональную деятельность, поскольку почти половина из них планирует продолжить образование (либо в аспирантуре, либо в вузе другого профиля). Заметим, что в целом подобную тенденцию можно рассматривать как своеобразное продление сроков, определяющих период социального моратория для значительной части студентов педвузов: это своеобразное продление того возрастного периода (как правило, юношеский возраст), который не предполагает непосредственного включения в трудовую деятельность. Во-вторых, по мере обучения в педвузе весьма существенно снижается доля тех, кто планирует для себя работу

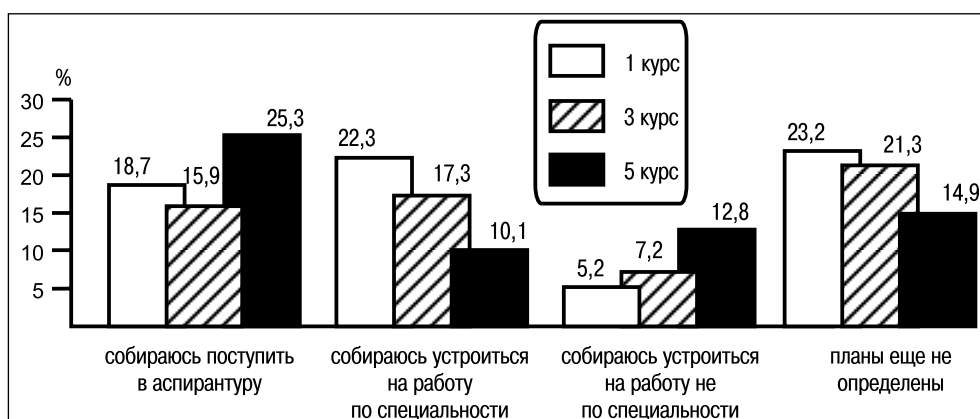


Рисунок 25

Возрастная динамика изменения образовательных и профессиональных планов студентов педагогических вузов (%)

по педагогической специальности. К концу обучения таких остается лишь 10,1% (при этом подчеркнем, что среди юношей-пятикурсников доля ответов о намерении работать по специальности не составляет и одного процента). Иными словами, в целом от 1-го к 5-му курсу растет доля тех, кто не видит для себя позитивных перспектив в работе по получаемой специальности.

На наш взгляд, основные намеченные линии, касающиеся получения образования и трудоустройства, можно рассматривать как особые социокультурные траектории. Рассмотрим их более детально.

Поступление в аспирантуру. Желание продолжить свою дальнейшую профессионализацию в аспирантуре явно коррелирует с академической успеваемостью студентов. Так, среди «отличников» собираются поступить в аспирантуру 27,9%, а среди «троечников» — 11,6% ($p=.0008$). Причем это средние данные по всей опрошенной выборке студентов педвузов. Среди пятикурсников влияние академической успеваемости еще более выражено, соответственно 37,9% и 13,8% ($p=.01$).

Помимо академической успеваемости, на желание студентов обучаться в аспирантуре влияет и занятие научно-исследовательской деятельностью. Так, среди тех студентов, кто «подключен к научно-исследовательской деятельности своих преподавателей», планируют «поступление в аспирантуру» более трети (36,0%).

Особый интерес представляет влияние социально-стратификационных факторов. Специально проведенный анализ полученных материалов показывает, что на желание студентов обучаться в аспирантуре оказывает явное влияние уровень образования родителей. Так, среди тех студентов-пятикурсников, у кого оба родителя имеют высшее образование, планируют продолжить свое обучение в аспирантуре

34,7%, а среди студентов из семей с низким образовательным статусом (оба родителя имеют среднее образование) доля планирующих поступать в аспирантуру заметно ниже и составляет 13,1% ($p=.0008$).

Таким образом, мы видим, что линия профессионализации, связанная с обучением в аспирантуре, помимо академической успеваемости и включенности в научную деятельность, в существенной степени определяется образовательным статусом семьи. Другими словами, «культурный капитал» семьи оказывает свое влияние не только при поступлении в вуз (см. Главу 1), но и играет существенную роль при определении профессиональных планов на этапе окончания педвуза.

Получение второго высшего образования. Эта траектория не связана ни с академической успеваемостью студента, ни с его включенностью в научную деятельность, ни с образовательным статусом семьи. Из социально-стратификационных факторов определяющим здесь является материальное положение семьи студента. Так, среди студентов из низкообеспеченных семей планируют «получить второе высшее образование» после окончания педвуза 13,7%, а из высокообеспеченных — 21,8% ($p=.02$). Иными словами, сама возможность продления «социального моратория» в существенной степени зависит от материального положения студента.

Работа по специальности. На выбор данной траектории не оказывает особого влияния академическая успеваемость студента в процессе получения им педагогического образования. В то же время из социально-стратификационных факторов заметное влияние оказывает образовательный статус семьи. Так, среди студентов со средним образованием родителей собираются «работать по специальности» 23,4%, а с высшим образованием родителей заметно меньше — 15,2% ($p=.00001$). Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что рекрутирование в педагогическую профессию представителей более слабых социальных страт происходит не только на этапе получения высшего педагогического образования (поступление в вуз, см. Главу 1), но и непосредственно на этапе окончания вуза. В этой связи можно полагать, что само вхождение в профессиональную педагогическую деятельность для девушек из семей с низким образовательным статусом выступает как определенный «социальный лифт», обеспечивающий восходящую социальную и профессиональную мобильность.

Работа не по специальности. На выбор этой траектории не оказывают какого-либо явного влияния социально-стратификационные факторы. Можно лишь отметить определенные тенденции, связанные с академической успеваемостью. Так, среди низкоуспевающих студентов («троечники») несколько выше процент желающих работать «не по специальности», чем среди «отличников» (соответственно 11,6% и 6,7%, $p=.03$). Это позволяет сделать вывод о том, что планирование

дальнейшей профессиональной деятельности не по специальности оказывает явно негативное влияние и на академическую успеваемость студентов во время обучения.

Помимо выбора траекторий, связанных с будущей деятельностью после окончания вуза, особый интерес представляет оценка студентами своих шансов относительно устройства на работу по специальности, получаемой в вузе. Проведенный в этой связи анализ материалов показывает, что в целом 51,0% студентов «уверены, что смогут найти работу по специальности» (практически столько же и среди студентов технических вузов — 52,8%). Вместе с тем среди студентов технических вузов существенно выше доля тех, кто «сомневается» в том, что сможет найти работу «по специальности», чем среди студентов педагогических вузов (соответственно 22,9% и 10,7%, $p=0008$). Косвенно эти различия могут свидетельствовать о более низкой конкурентности на рынке труда в сфере образования, чем в сфере профессий, связанных с техническими специальностями.

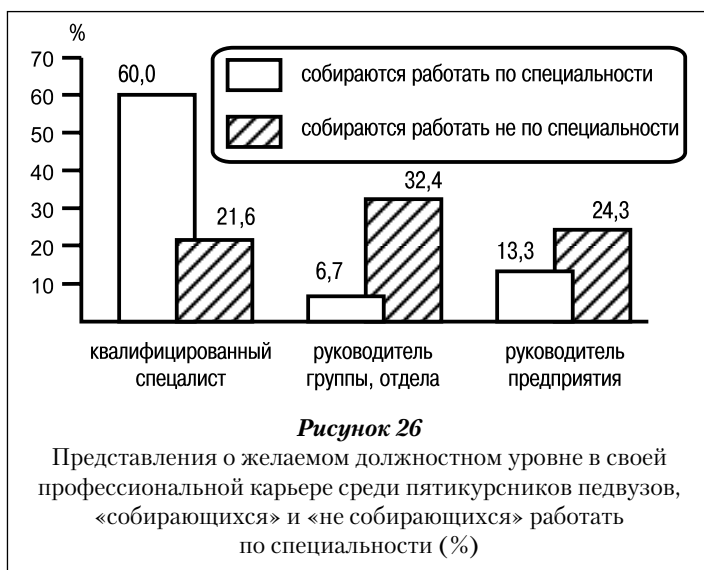
Характерно, что по мере обучения в вузе уверенность в возможности найти работу «по специальности» среди студентов педвузов последовательно снижается: 57,0% — на 1-м курсе, 48,3% — на 3-м, 42,3% — на 5-м ($p=.0001$). Параллельно увеличивается доля тех, кто выражает уверенность в возможности найти работу «не по специальности». Особенно явно это проявляется при сравнении ответов третькурсников и пятикурсников: соответственно 25,3% и 33,7% ($p=.01$). По сути дела подобная возрастная динамика отражает выраженные изменения в ориентациях учащихся педвузов на работу по специальности. В этой связи особый интерес представляет сопоставление ответов учащихся, выбравших разные траектории своей профессиональной деятельности после окончания педвуза. Наиболее отчетливые различия проявляются при сравнении ответов двух групп пятикурсников: планирующих работать «по специальности» и «не по специальности». Результаты анализа данных показывают, что среди пятикурсников, ориентированных после окончания вуза работать «по специальности», подавляющее большинство (83,3%) «уверены», что смогут найти работу по специальности, которую они получают в вузе. В группе же тех, кто планирует работать не по специальности, доля таких ответов составляет 13,2% ($p=.00001$). Подобные различия понятны, поскольку большинство ответов в этой подвыборке респондентов ориентировано относительно уверенности в возможностях найти работу именно «не по специальности». Соответственно в этой группе доля «уверенных» в том, что они смогут найти работу «не по специальности», достаточно высока — 68,4% («сомневаются» в возможности трудоустройства «не по специальности» — 15,8%).

В принципе полученный результат дает возможность оценить качество получаемого педагогического образования с точки зрения обеспечения условий для *горизонтальной профессиональной мобильности* — возможности работать в других сферах профессиональной

деятельности. В этой связи подчеркнем еще раз, что практически две трети (68,4% из тех, кто планирует работать «не по специальности») уверены, что полученного ими педагогического образования будет достаточно, чтобы найти работу не по специальности. При этом наиболее часто отмечаются такие сферы деятельности, как «СМИ» (31,6%), «культура» (26,3%), «искусство» (23,7%), «социальные услуги» (23,7%), «общественные организации» (18,4%), «торговля» (15,8%), «экономика» (13,2%).

В то же время полученные в ходе анализа данные дают основание для обсуждения вопросов не только горизонтальной, но и *вертикальной мобильности*. В этой связи особый интерес представляют ответы респондентов о том, какой должностной уровень они считают достаточным для себя в своей профессиональной карьере. Результаты ответов пятикурсников, собирающихся работать по педагогической специальности и планирующих свою профессиональную деятельность в другой сфере, приведены на рисунке 26.

Приведенные на рисунке данные отчетливо фиксируют, что выпускники педвузов, собирающиеся работать в сфере образования, ориентированы на более низкий должностной уровень («квалифицированный специалист») по сравнению с теми, кто предполагает работать в других сферах деятельности («руководитель отдела», «руководитель предприятия»). Здесь важны два момента: 1) само педагогическое образование рассматривается теми студентами, кто собирается профессионально реализовать себя в сферах деятельности, не связанных непосредственно с образованием, как ресурс, достаточный для удовлетворения своих профессиональных притязаний, — *восходящая профессиональная мобильность*; 2) выпускники педвузов, сориентированные на уход из сферы образования, обладают большими амбициями и социальными



притязаниями. И, напротив, в сферу образования более склонны идти те выпускники педвуза, кто не ориентирован на профессиональную карьеру. Таким образом, мы выявили еще один параметр — *уровень профессиональных притязаний*, — характеризующий своеобразие рекрутирования в педагогическую профессию.

Следует отметить, что выбор двух разных траекторий профессиональной деятельности после окончания педвуза оказывается связан и со структурой базовых жизненных ценностей (см. рис. 27).

Как видно из приведенных на рисунке данных, сама ценность «успешной профессиональной деятельности» одинаково часто фиксируется студентами, «собирающимися» и «не собирающимися» работать по специальности после окончания вуза. Однако ценность «воспитания детей» среди студентов, планирующих работать «по специальности», оказывается гораздо более значимой. Подчеркнем, что подобная ценностная установка и является определяющей для профессиональной позиции педагога. Подобный результат, фиксирующий выраженность ценности «воспитание детей», позволяет сделать вывод о том, что сам выбор профессиональной траектории содержательно связан и со структурными перестройками базовых жизненных ценностей выпускника педвуза.

Важно также отметить, что для выпускников, собирающихся работать в сфере образования, оказывается более значимой ценность «счастливой семейной жизни», а для тех, кто планирует работать «не по специальности», — «достижение материального благополучия». Эти различия еще раз подтверждают сформулированный выше вывод о более низком уровне притязаний студентов, ориентированных на профессиональную педагогическую деятельность.

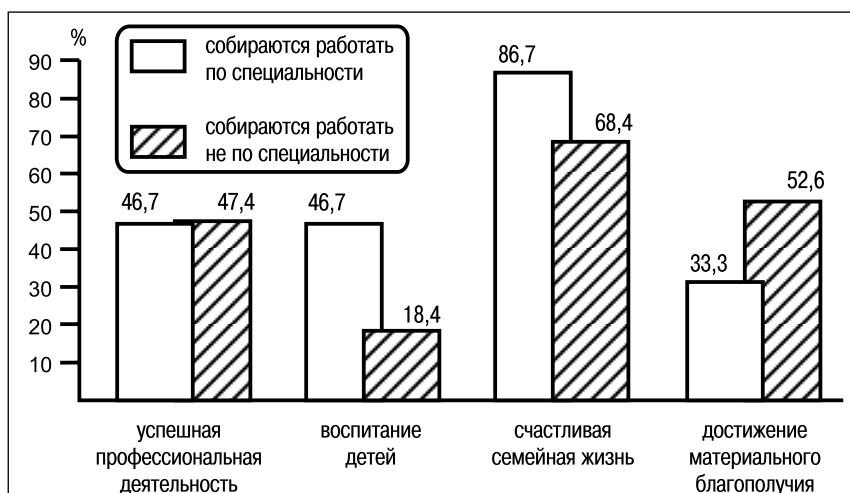


Рисунок 27

Значимость различных жизненных ценностей среди выпускников педвуза, планирующих работать «по специальности» и «не по специальности» (%)

7.2 КРИТЕРИИ ВЫБОРА РАБОТЫ

В ходе опроса респондентам был предложен специальный вопрос, где их просили высказать свое мнение о тех критериях, которыми они будут руководствоваться при выборе будущей работы. Распределение значимости различных критериев выбора работы студентами после окончания педвуза представлено в таблице 17.

Как видно из таблицы, подавляющее большинство студентов при выборе работы руководствуются такими критериями, как «размер заработной платы» и «интерес к выполняемой работе». Помимо этого, выделяется группа достаточно значимых критериев, которые отмечает каждый третий-четвертый респондент: «возможность карьерного роста», «возможность творческой деятельности, инициативы» и «хороший коллектив». К группе относительно значимых факторов можно отнести и такие, как «удобный график работы» и «престижность». Остальные же критерии («возможность зарубежных командировок», «приобретение стажа для дальнейшего трудоустройства», «близость к дому», «общественная значимость», «предоставление социальных льгот») отмечают менее 10,0% студентов.

Анализ полученных данных показывает, что в целом структура значимости тех или иных критериев при выборе работы после окончания вуза имеет сходный характер у студентов педагогических и технических вузов. Вместе с тем среди студентов технических вузов, по сравнению со студентами педагогических вузов, несколько

Таблица 17

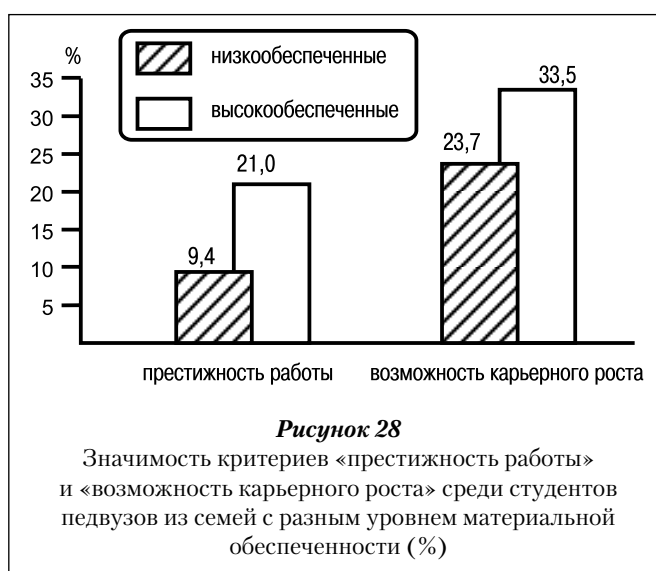
Распределение ответов студентов педагогических вузов на вопрос о том, какими критериями они будут руководствоваться при выборе работы после окончания вуза (%)

Варианты ответов	Общее
Размер зарплаты	72,9
Интерес к выполняемой работе	69,3
Возможность карьерного роста	31,2
Возможность творческой деятельности, проявления собственной инициативы	28,5
Хороший коллектив	23,6
Удобный график работы	18,0
Престижность	13,0
Возможность зарубежных командировок	8,4
Приобретение стажа для дальнейшего трудоустройства	6,7
Близость к дому	6,7
Общественная значимость	5,2
Предоставление социальных льгот	1,8

выше доля тех, кто при выборе работы сориентирован на статусные аспекты, такие как «уровень зарплаты» (соответственно 82,9% и 72,9%, $p=.00001$) и «возможность карьерного роста» (соответственно 39,7% и 31,2% $p=.001$). Для студентов же педагогических вузов более значимы социальные аспекты работы, связанные с «удобным графиком работы» (соответственно 18,0% и 12,7%, $p=.03$), «хорошим коллективом» (соответственно 23,6% и 18,7%, $p=.01$), «возможностью проявления инициативы, творчества» (соответственно 28,5% и 18,1%, $p=.0001$). Заметим, кстати, что последние два параметра («хороший коллектив» и «возможность проявления творчества и инициативы») связаны непосредственно с содержанием профессиональной деятельности учителя, поскольку определяют его социальную позицию и роль в развитии как детского коллектива, так и личности ребенка.

Надо заметить, что по мере обучения в педвузе (от 1-го к 5-му курсу) происходит заметная переориентация студентов относительно критериев, определяющих выбор работы после окончания вуза. С одной стороны, снижается значимость таких критериев, как «интерес к работе» (с 71,6% до 60,8%, $p=.001$) и ее «престижность» (с 17,7% до 9,6%, $p=.001$), а с другой, — растет важность «размера зарплаты» (с 70,1% до 76,8%, $p=.02$) и «графика работы» (с 14,4% до 22,9%, $p=.002$). Таким образом, к моменту окончания педвуза студенты все более ориентируются на прагматические критерии при выборе работы.

Особый интерес представляет влияние социально-стратификационных факторов. Так, например, уровень материальной обеспеченности родительской семьи студента оказывается явно связан со значимостью таких критериев, как «престижность работы» и «возможность карьерного роста» (см. рис. 28).



Как мы видим, чем выше материальная обеспеченность семьи, тем более студенты ориентированы на социально-статусные критерии при выборе работы.

Иначе сказывается влияние уровня образования родителей студентов. Здесь основные различия касаются критерия «возможность творческой деятельности, проявления инициативы»: студенты, чьи родители имеют высшее образование, склонны чаще ориентироваться на данный критерий, по сравнению с теми, у кого оба родителя имеют лишь среднее образование (соответственно 33,3% и 21,6%, $p=.0001$). Стоит добавить, что критерий, касающийся «возможности творчества и проявления инициативы», дифференцирует также позиции «отличников» и «троечников», (соответственно 32,9% и 19,5%, $p=.0006$).

Таким образом, приведенные выше данные дают представление не только о значимости различных критериев, которые лежат в основе поиска работы после окончания вуза, но и фиксируют влияние возрастных и социально-стратификационных параметров. Однако приведенные данные, несмотря на отчетливость ряда тенденций, в то же время выглядят достаточно разрозненно. В этой связи нам представляется важным попытаться соотнести выделенные нами выше типы образовательных и профессиональных траекторий с критериями выбора работы после окончания вуза. Иными словами, вопрос заключается в следующем: различаются ли критерии выбора работы у студентов, намеренных поступать в аспирантуру, желающих получить второе высшее образование, собирающихся работать либо по специальности, либо не по специальности?

С этой целью нами был предпринят специальный факторный анализ полученных эмпирических материалов. Для этого была составлена матрица исходных данных, где по строкам располагались различные параметры выбора работы после окончания вуза, включающие и ориентации студентов на различные сферы профессиональной деятельности (образование, научная деятельность, юриспруденция, социальные услуги, экономика и др.). Столбцы матрицы обозначали подвыборки студентов-пятикурсников (отдельно юношей и девушек), выбравших различные типы траекторий после окончания вуза: аспирантура, получение второго высшего образования, работа по специальности, работа не по специальности. Ячейка матрицы (пересечение столбца и строки) обозначала процент выбора соответствующего параметра в соответствующей подвыборке. Полученная таким образом матрица сырых данных общей размерностью 32 (строки)X7 (столбцы) была факторизована методом Главных Компонент с последующим вращением по критерию Varimax Кайзера.

В результате факторного анализа было выделено четыре фактора с общей суммарной дисперсией 87,0%.

Первый биполярный фактор F1 (объясняющий 27,8% общей суммарной дисперсии) на своем положительном полюсе определяется таким критерием, как «интерес к работе» (.86). Отрицательный полюс

объединяет комплекс критериев «общественная значимость работы» (–.98), желание работать в таких сферах, как «промышленность» (–.79), «внешняя политика» (–.94) и «научная деятельность» (–.65). По своему содержанию данный фактор характеризует два разных типа ориентаций, определяющих выбор работы: субъективный интерес к работе (положительный полюс) в оппозиции к объективной значимости сферы профессиональной деятельности (отрицательный полюс). В этой связи показательно, что наиболее высокой общественной значимостью, по мнению выпускников педвузов, обладают такие сферы профессиональной деятельности, как «внешняя политика», «промышленность» и «наука».

Исходя из основной задачи нашего анализа, особый интерес представляет размещение по оси данного фактора различных подвыборок респондентов. Характерно, что на отрицательном полюсе с высокими значениями разместились девушки- и юноши-пятикурсники, собирающиеся поступать в аспирантуру (значения равны, соответственно –.2,0 и –.06). Это позволяет сделать вывод о том, что одним из существенных оснований, определяющих выбор траектории, связанной с повышением профессиональной квалификации путем обучения в аспирантуре, является общественная значимость (статус) профессиональной деятельности. Как показывают результаты, именно к такой деятельности выпускник педвуза относит и научную деятельность. На положительном же полюсе данного фактора, характеризующем субъективный интерес к работе, разместились, с разной степенью выраженности значений, все остальные подвыборки респондентов.

Второй фактор F2 (26,6%) также является биполярным. Его положительный полюс определяют такие критерии выбора работы, как «престижность» (.82), «хороший коллектив» (.73) и работа в «иностранной фирме на территории России» (.88). Характерно, что с этими критериями высоко коррелируют такие сферы деятельности, как «социальные услуги» (.89), «юриспруденция» (.81), «экономика» (.75).

Важно подчеркнуть, что результаты факторного анализа показывают существенное отличие критерия «престижность» работы от критерия «общественная значимость» (см. характеристику отрицательного полюса предыдущего фактора F1). Это различие еще отчетливее проявляется, если мы обратимся к описанию отрицательного полюса фактора F2. Здесь с высокими весовыми значениями объединились такие критерии выбора работы, как «удобный график работы» (–.94), «стаж» (–.88) и «социальные льготы» (–.83). В целом набор критериев, группирующихся на этом полюсе, можно охарактеризовать как комплекс, фиксирующий ориентацию на социальную поддержку (патернализм).

Таким образом, фактор F2 определяет особый ценностный вектор профессиональных ориентаций, заданных оппозицией: «социальные достижения — социальная поддержка (патернализм)».

Выраженные значения на положительном полюсе данного фактора («достижение») имеют юноши-пятикурсники, сориентированные на получение второго высшего образования (1.7). На отрицательном же полюсе («поддержка») с высокими значениями разместились юноши-пятикурсники, планирующие работать не по специальности после окончания педвуза (-1.7). Интерпретируя полученные данные, можно сделать вывод о том, что траектория, определяющая получение второго высшего образования (продление социального моратория относительно включенности в профессиональную деятельность), связана с ценностной ориентацией на социальные достижения. Значимость же социальной поддержки (конкретных условий труда: график, льготы, стаж) проявляется именно в группе юношей-пятикурсников, выбравших траекторию профессиональной деятельности, которая не связана с получаемой в педвузе специальностью.

Наибольший интерес, исходя из целей нашего анализа, представляет третий фактор F3 (17,1%), который задает оппозицию между высоким и низким уровнем *профессиональных притязаний*. Так, на его положительном полюсе объединились высокие должности, на которые рассчитывает выпускник педвуза в своей профессиональной карьере: «руководитель предприятия» (.82) и «руководитель отдела» (.76). Отрицательный полюс определяет относительно низкий профессиональный статус: «квалифицированный специалист» (-.89). Характерно, что этот статус объединился с ориентацией на работу в сфере «образования» (-.64), а также такими критериями выбора работы, как «близость к дому» (-.95) и желание работать в «государственной организации» (-.89). Именно на этом отрицательном полюсе и разместились, с высокими значениями, девушки-пятикурсницы, желающие работать по получаемой в педвузе специальности (-2.0). Сориентированы же на высокий должностной уровень (руководящие должности) те выпускники (и юноши, и девушки), кто планирует работать «не по специальности», а также юноши, ориентированные на получение «второго высшего образования» после окончания вуза.

Наконец, последний, униполярный фактор F4 (15,5%) определяется таким критерием выбора работы, как «возможность карьерного роста» (.81). Причем данный критерий высоко коррелирует, с одной стороны, с желанием работать в сферах «культуры» (.96), в «общественных организациях» (.94), в сфере «торговли» (.74), а, с другой, — с желанием организовать «свое дело» (.80).

На наш взгляд, подобный комплекс параметров фиксирует весьма важное обстоятельство, связанное с представлением о профессиональной карьере: реализация быстрого карьерного роста, по мнению выпускника педагогического вуза, возможна лишь вне рамок жестких социальных структур, определяющих формы реализации профессиональной деятельности. Так, например, в государственных и частных организациях быстрая карьера не представляется возможной; не очевидна она и в сферах деятельности с выстроенными профессиональными

статусами — научная деятельность, промышленность, юриспруденция и т.д. Напротив, в сфере «культуры», деятельности «общественных организаций» и в сфере «торговли» быстрый карьерный рост, по мнению выпускника педвуза, возможен. Показательно, что с высокими значениями по оси данного фактора разместились девушки-пятикурсницы, собирающиеся работать не по специальности (1.6), и девушки, собирающиеся получить второе высшее образование (1.1).

Таким образом, результаты проведенного факторного анализа позволяют уточнить основные критерии и ценностные установки, определяющие выбор будущей профессиональной деятельности: «субъективный интерес — общественная значимость профессии» (F1); «социальные достижения — социальная поддержка (патернализм)» (F2); «высокие профессиональные притязания — низкие профессиональные притязания» (F3); «возможность карьерного роста» (F4). Данные критерии характеризуют особенности выбора студентами педвуза различных социокультурных траекторий будущей деятельности:

— аспиранты (юноши и девушки) ориентированы на общественную значимость своей профессиональной деятельности;

— юноши, собирающиеся получить второе высшее образование, ставят акцент на престижности профессиональной деятельности, претендуя на занятие высокого профессионального статуса;

— девушки, ориентированные на получение второго высшего образования, заинтересованы в быстром карьерном росте, стремясь реализовать себя в тех видах профессий, которые не связаны с жесткими социальными формами своей организации;

— юноши, планирующие после окончания вуза работать не по специальности, в первую очередь, ориентируются на социальные условия труда (стаж, льготы, график работы) и на получение высокого профессионального статуса (руководитель);

— девушки, собирающиеся работать не по специальности, так же, как и девушки, стремящиеся получить второе высшее образование, ориентированы на быстрый карьерный рост и на получение высокого профессионального статуса;

— *девушки, планирующие работать по специальности, получаемой в педвузе, ориентированы, в первую очередь, на комплекс характеристик, связанных с социальными условиями труда, не претендуя, при этом, на занятие руководящих должностей. В то же время для них весьма значим и такой критерий, как интерес к работе.*

Предваряя работу, мы отмечали, что ограничим свое исследование рассмотрением тех вопросов, которые касаются социологических особенностей формирования учительства как социально-профессиональной группы на этапе получения высшего профессионального образования. Теперь же, суммируя приведенные в монографии эмпирические данные, выскажем ряд общих соображений.

Полученные результаты дают возможность обозначить основную тенденцию: рекрутирование в педагогическую профессию в существенной степени сориентировано на представителей слабых социальных групп. Это, в свою очередь, позволяет говорить о демократичности педагогической профессии и рассматривать ее как своеобразный социальный лифт для восходящей социальной мобильности.

В социальном отношении факт демократичности профессии педагога, безусловно, позитивен. Однако в ходе исследования мы столкнулись и с целым рядом негативных аспектов. Так, например, отбор в педагогический вуз сориентирован и на более слабые по своей академической успеваемости группы выпускников школ. При этом весьма отчетливо проявились негативные тенденции, касающиеся форм финансирования поступления в вуз (репетиторство с преподавателем из того же вуза, которое сами студенты расценивают как форму взятки). Подчеркнем, что подобные формы «серого» финансирования действуют не только на этапе поступления, но и в период обучения в вузе, деформируя, тем самым, основы профессиональной педагогической этики.

Другая негативная тенденция связана с существенным сокращением, по мере обучения в педагогическом вузе доли тех, кто связывает свои дальнейшие профессиональные планы с педагогической профессией. Безусловно, во многом это связано с ее низким социальным и экономическим статусом. Однако этим не исчерпывается суть вопроса, поскольку полученные материалы показывают, что на работу в сфере образования сориентированы студенты с более низким уровнем социальных и профессиональных притязаний.

В целом, полученные данные позволяют сделать вывод о существовании и работе «двойного фильтра» (как на этапе поступления в вуз, так и на этапе его окончания) по отбору в педагогическую профессию «более слабых».

Немаловажную роль в снижении ценностных ориентаций студентов относительно самореализации в педагогической профессии играет и организация педагогического процесса в стенах самого вуза, что отчетливо проявляется в росте числа критических оценок, каса-

ющихся непосредственно содержания получаемого образования, его наукоемкости и культуроемкости. Так, приведенные в книге данные показали, что современные техно-эволюционные процессы лежат вне массовой практики подготовки новой генерации педагогов. Весьма незначительна и доля тех студентов, кто на этапе получения высшего педагогического образования, приобретает реальный опыт научно-исследовательской деятельности. Отсутствие подобного опыта у новой генерации педагогов, в свою очередь, делает весьма сомнительными перспективы внедрения современных методик в практику образования, поскольку в основе развивающего обучения лежит формирование исследовательской деятельности самого ученика.

Нельзя обойти стороной и мнения тех студентов, кто совмещает свою учебу в вузе с работой по педагогической специальности. Именно они оказались наиболее критичны в своих оценках относительно качества получаемого образования по таким параметрам как его достаточность, систематизированность, фундаментальность и современность. Подобные оценки педагога, делающего первые шаги в профессии, позволяют сделать неутешительный вывод о том, что современное педагогическое образование, не столько задает «зону ближайшего развития» для современной педагогической практики, сколько «плетется в ее хвосте».

И, наконец, весьма показателен выявленный нами кризис третьего года обучения, который связан не только с ростом критичности в отношении к получаемым в вузе знаниям, но и с глубинными изменениями в мотивации получения высшего педагогического образования. Подобные структурные изменения мотивации с особой остротой обозначают саму проблему формирования субъекта профессиональной деятельности в ходе получения высшего педагогического образования.

Помимо перечисленных выше негативных тенденций, проведенное исследование позволяет зафиксировать и ряд, безусловно, позитивных моментов. В первую очередь это касается инвариантности той личностной модели педагога, которая формируется в процессе получения высшего педагогического образования. В ее основе лежат такие качества, как уважительное отношение к ученику, хорошее знание своего предмета, умение доступно объяснить и заинтересовать в своем предмете. Ценностная значимость перечисленных качеств, определяющих образ профессионала у новой генерации учителей, и позволяет надеяться на возможность реализации в России той школы, которая соответствует гуманистическим идеалам. Есть к кому обратиться и сказать:

Так взрасти же нам школу, строитель –
Для душ наших детских теплицу, парник –
Где учатся – все, где учитель –
Сам в чем-то еще ученик!
(В. Высоцкий «Гимн школе»)

1. Аврамова Е.М., Шабунова А.А., Логинов Д.М. Студенты столицы и провинции: социальные ресурсы, ожидания // Социологические исследования. — 2005. — № 9. — С. 98–103.
2. Адамчук Д.В. Возрастные особенности девиантного поведения: от школьника к студенту // Труды по социологии образования. — М., 2006. — Т. XI, Вып. XX. — С. 158–166.
3. Айнштейн В.Г. Преподаватель и студент: практика общения // Высшее образование в России. — 1998. — № 2. — С. 51–57.
4. Альтшуллер М.И. Бюджет времени пролетарского студенчества // Молодая гвардия. — 1924. — № 4. — С. 191–204.
5. Басов М.Я. Личность и профессия (К научному обоснованию выбора профессии). — М.-Л.: Госиздат, 1926. — 68 с.
6. Бернштейн М.С. Как поставить учет времени нашей молодежи. М.-Л., 1925.
7. Бирюкова И. Охрана труда работников просвещения. — М.: Работник просвещения, 1926. — 120 с.
8. Большакова О.А. Оплачиваемая работа в жизни студентов // Социологические исследования. — 2005. — № 4. — С. 136–139.
9. Будаева Т.И. Формирование личности молодого специалиста в процессе обучения в вузе // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы. Сб. науч. статей. — М.: ИОО МОН РФ, 2004. — Вып. 2. — С. 54–64.
10. Буравихин В.А. Учитель и общество // Педагогика. — 1996. — № 5. — С. 60–63.
11. Бурдянский И.М. Бюджет времени студента Татарского коммунистического университета // Вопросы психофизиологии и рефлексологии и гигиены труда. — Казань, 1926. — Т. 2.
12. Бюджет времени нашего молодняка // Сб. статей под ред. М. Бернштейна и Н. Рыбникова. — М.-Л., 1927.
13. Вишневский Ю.Р., Рубина Л.Я. Социальный облик студенчества 90-х годов // Социологические исследования. — 1997. — № 10. — С. 56–69.
14. Вишневский Ю.Р., Банникова Л.Н., Дидковская Я.Б. Исследование проблем профессионального самоопределения студенчества Свердловской области // Университетское управление. — 2000. — № 2 (13). — С. 74–80.
15. Вишневский Ю.Р., Шапко В.Т. Социология молодежи. — Екатеринбург, 1995. — 311 с.
16. Вознесенская Е.Д., Константиновский Д.Л., Чередниченко Г.А. «Кончить курс и место достать»: Исследование вторичной занятости студентов // Социологический журнал. — 2001. — № 3.

17. Высшая школа как фактор изменения социальной структуры развитого социалистического общества / Отв. ред. М.Н. Руткевич, Ф.Р. Филиппов. — М.: Мысль, 1978.
18. Гендин А.М., Сергеев М.И., Майер Р.А., Бордуков М.И. Студент педагогического вуза (социологический портрет). — Красноярск: КГПУ, 1998. — 196 с.
19. Гендин А.М., Сергеев М.И., Дроздов Н.И., Бордуков М.И., Майер Р.А. Региональные проблемы подготовки и функционирования педагогических кадров в новых условиях (социологический анализ). — Красноярск: КГПУ, 1999. — 260 с.
20. Герчиков В.И. Феномен работающего студента вуза // Социология образования перед новыми проблемами. — М.—Омск, 2003. — С. 310 — 324.
21. Глухова Т.В. Возрастная динамика изменения телевизионных предпочтений: От подростничества к юности // Труды по социологии образования. — М., 2004. — Т. IX, Вып. XV. — С. 375 — 390.
22. Доклад о развитии образования в Российской Федерации // Государственный Совет Российской Федерации. — М., 2006.
23. Евстигнеева Е.М. Особенности отношения студентов к компьютерно-информационным технологиям // Труды по социологии образования. — М., 2004. — Т. IX, Вып. XV. — С. 361 — 374.
24. Жизненные пути одного поколения / Под ред. Л.А. Коклягиной, В.В. Семеновой, М.Х. Титмы. М.: Наука, 1992.
25. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути решения. — М., 1992. — 41 с.
26. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. — М.: Рос. гос. гуманит. ун-т., 1999. — 282 с.
27. Кауфман А.А. Слушательницы С.-Петербургских Высших женских (Бестужевских) курсов (по данным переписи-анкеты, выпущенной статистическим семинарием в 1909 г.). — СПб., 1912.
28. Кекчеев К.Х. Бюджет времени студентов // Научный работник. — 1926. — № 10. — С. 38–53.
29. Ковалева В. Студент и преподаватель глазами друг друга // Высшее образование в России. — 1996. — № 3. — С. 51–54.
30. Константиновский Д.Л. Молодежь 90-х: самоопределение в новой реальности. — М.: Центр социологии образования РАО, 2000. — 224 с.
31. Константиновский Д.Л. Динамика привлекательности профессий // Профессиональное самоопределение выпускников общеобразовательных школ. Сб. науч. трудов. Отв. ред.: В.Н. Шубкин, Д.Л. Константиновский. — М.: Центр социологии образования РАО, 1996. С. 12–49.
32. Константиновский Д.Л., Чередниченко Г.А., Вознесенская Е.Д. Российский студент сегодня: Учеба плюс работа / Рос. Акад. наук, Ин-т социологии, Центр социологических исследований. — М., 2002. — 127 с.
33. Коршунова Л.А. "Идеальный" преподаватель в представлении студентов // Научные записки психологов-педагогов города Твери и области. — Тверь, 1998.

34. Крушельницкая О.Б, Панасюк А.С. Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами // Психологическая наука и образование. — 2003. — № 3. — С. 48–51.
35. Ласс Д.И. Современное студенчество (быт, половая жизнь). — М.—Л., 1928.
36. Лисовский В.Т. Эскиз к портрету: жизненные планы, интересы и стремления советской молодежи. — М.: Молодая Гвардия, 1969. — 208 с.
37. Лисовский В.Т. Советское студенчество. Социологические очерки. — М., 1990. — 304 с.
38. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1974. — 184 с.
39. Малинаускас Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения // Социологические исследования. — 2005. — № 2. — С. 134–138.
40. Матросов В.Л. О научно-методическом обеспечении реализации приоритетных направлений развития образования // Совещание ректоров педагогических вузов и образовательных учреждений дополнительного профессионального образования (повышения квалификации работников образования). — М.: МПГУ, 2006.
41. Меркулова Т.П. Оптимизация вторичной занятости учащейся молодежи: Автореф. дисс. ... канд. социол. наук — Москва, 1998. — 22 с.
42. Молодежь СССР. Статистический сборник. ЦУНХУ Госплана СССР / Под ред. А. Косарева. — М., 1936.
43. Начало пути: поколение со средним образованием / Под ред. М. Титмы, Л.А. Коклягиной. — М.: Наука, 1989.
44. Невский В.А. Изучение культурных запросов просвещенца в связи с условиями труда и быта. — М.: Работник просвещения, 1927. — 131 с.
45. Новичков В.Б., Вербицкий А.А., Гнедовский М.Б. и др. Приложения к концепции педагогического образования— М.: ВНИК «Школа», 1989. — 12 с.
46. Одинцова Л. Учитель-первоступенец нацмен и его профориентация // Педагогическая квалификация. — 1928. — № 4-5. — С. 28–35.
47. Петрова Т.Э. Студенчество начала XX века как объект социолого-библиографического анализа // Социологические исследования. — 1999. — № 3. — С. 120–125.
48. Попкевиц Т. Политическая социология образовательных реформ. Пер. с англ. / Общ. ред. Собкин В.С. — М.: Центр социологии образования РАО, 1998. — 366 с.
49. Прокопенко С.В. Ориентация молодежи на получение высшего педагогического образования // Социологические исследования. — 1995. — № 9. — С. 141–142.
50. Радин Е.П. Душевное настроение современной учащейся молодежи по данным петербургской общестуденческой анкеты. — СПб., 1913. — 118 с.
51. Российский статистический ежегодник. 2004: Стат. сб. / Росстат. — М., 2004. — 725 с.
52. Рубина Л.Я. Советское студенчество: Социологический очерк. — М.: Мысль, 1981.

53. Руднев М.Г. Экономическое неравенство среди студентов: Социально-психологические аспекты // Труды по социологии образования. — М., 2004. — Т. IX, Вып. XV. — С. 349 — 360.
54. Руткевич М.Н. Социология образования и молодежи: Избранное (1965–2002). — М.: Гардарики, 2002. — 541 с.
55. Руткевич М.Н., Рубина Л.Я. Общественные потребности, система образования, молодежь. — М.: Политиздат, 1988. — 222 с.
56. Семенова В.В. Социология молодежи // Социология в России / Под ред. В.А. Ядова. — М.: Издательство института социологии РАН, 1998. — С. 130–147.
57. Сластенин В.А. Контроль при входе: профессионально ориентированный отбор необходим // Учительская газета. — 2003. — № 6. — С. 9.
58. Глухова Т.В. Возрастная динамика изменения телевизионных предпочтений: От подростничества к юности // Труды по социологии образования. — М., 2004. — Т. IX, Вып. XV. — С. 375–390.
59. Собкин В.С., Равлюк С.Г. Учитель об образовании: Опыт социологического исследования профессиональной позиции // Труды по социологии образования. — М., 2004. — Т. IX, Вып. XV. — С. 281–338.
60. Собкин В.С., Писарский П.С. Социологический портрет учащегося ПТУ // Социология образования. — М.: Министерство образования РФ, 1992. — Вып. 1. — 42 с.
61. Собкин В.С., Писарский П.С. Жизненные ценности и отношение к образованию: кросскультурный анализ, Москва–Амстердам. По материалам социологического опроса учителей, учащихся и родителей. — М.: Центр социологии образования РАО, 1994. — 151 с.
62. Собкин В.С., Писарский П.С., Коломиец Ю.О. Учительство как социально-профессиональная группа / Под ред. В.С. Собкина. — М.: Центр социологии образования РАО, 1996. — 53 с.
63. Собкин В.С., Ткаченко О.В. Становление профессиональной позиции психолога в процессе получения высшего образования // Национальный психологический журнал. — 2007. — № 1(2). — С. 21–26.
64. Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В. Удовлетворенность качеством образования: Студенческие мнения и оценки // Труды по социологии образования. — М., 2004. — Т. IX, Вып. XV. — С. 339–347.
65. Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В. Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы // Вопросы образования. — 2005. — № 1. — С. 304–319.
66. Собкин В.С., Федюнина А.В. Студенты о конфликтах с преподавателями // Толерантность в подростковой и молодежной среде. Труды по социологии образования. — М., 2004. — Т. IX, Вып. XVI. — С. 133–151.
67. Степенчикова Л.И. К проблеме взаимодействия педагога и студента в образовательном пространстве // Проблемы и опыт подготовки педагогических кадров в педколледже. М., 2000. — Вып. 2. — С. 31–35.
68. Столяр И.Г. Социологический анализ советской политики в области народного образования (по материалам партийно-правительственных документов 1917–1930-е годы) // Труды по социологии образования. — М., 1994. — Т. II, Вып. III. — С. 21–48.

69. Столярова И.Е. Профессиональная направленность студентов вузов: опыт всесоюзного опроса // Социологические исследования. — 1992. — № 3. — С. 77–84.
70. Танаевский В.А. Бюджет времени вятского студенчества. — Вятка, 1925.
71. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема (на материалах конкретных исследований в ЭССР). — М.: Мысль, 1975. — 198 с.
72. Титма М.Х., Саар Э.А. Молодое поколение. — М.: Мысль, 1986. — 256 с.
73. Турченко В.Н., Борисова Л.Г. Социально-политические проблемы учительского труда. — М., 1975. — 27 с.
74. Тюнников Ю. С., Мазниченко М. А. Преподаватель и студент: сценарии взаимодействия // Высшее образование в России. — 2004. — № 12. — С. 97–108.
75. Филиппов Ф.Р. Социология образования. — М.: Наука, 1980. — 200 с.
73. Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. — М.: Педагогика, 1990. — 157 с.
76. Харчева В.Г., Шереги Ф.Э. Высшая школа в зеркале социологии // Социологические исследования. — 1994. — № 12. — С. 41–50.
77. Чередниченко Г.А., Шубкин В.Н. Молодежь вступает в жизнь (Социол. исслед. пробл. выбора профессии и трудоустройства). — М.: Мысль, 1985. — 240 с.
78. Членов М.А. Половая перепись московского студенчества и ее общественное значение. — М., 1909.
79. Шафранова А.С. Из опыта изучения труда работников просвещения. Педагоги глухонемых. — М.: Работник просвещения, 1925. — 192 с.
80. Шереги Ф.Э., Харчева В.Г., Сериков В.В. Социология образования: прикладной аспект. — М.: Юрист, 1997. — 304 с.
81. Штарке К. Студенты. Становление личности. — М.: Прогресс, 1982. — 81 с.
82. Шубкин В.Н. Социологические опыты. — М.: Мысль, 1970. — 288 с.
83. Шубкин В.Н. Трудящаяся молодежь: образование, профессия, мобильность. — М.: Наука, 1984.
84. Щепкина Е.В., Смоленцева А.Ю., Ходжаев А.Ш. Работа студента: сегодня и завтра // Вестник МГУ. — Серия 6. — Экономика. — 1998. — № 4.

АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Вам предлагается принять участие в социологическом опросе. Этот опрос поможет выявить мнения студентов относительно различных аспектов молодежной культуры, жизненных и профессиональных ориентаций. Убедительно просим Вас при ответе на вопросы анкеты ни с кем не обсуждать Ваше мнение. Это важно, потому что нас интересует именно Ваша личная точка зрения. Ваше согласие с тем или иным предложенным вариантом ответа обозначайте, отмечая в анкете соответствующую суждению цифровую позицию, либо вписывая свой ответ в отведенное поле («другое»). При ответах Вы можете выбирать одно или несколько суждений, с которыми Вы согласны, в зависимости от содержания вопроса. Анкету подписывать не нужно. При обработке данных авторский коллектив гарантирует Вам анонимность Ваших ответов.

1. Как Вы считаете, что в первую очередь должен давать Вам вуз?

1. высокий культурный уровень
2. возможность развития своих способностей
3. высоко квалифицированную профессиональную подготовку
4. опыт социального общения и взаимодействия
5. опыт участия в общественной жизни и деятельности
6. другое (напишите, что) _____

2. Укажите основные причины, по которым Вы получаете высшее образование? (Выберите не более 3-х вариантов ответа)

1. желание получать новые знания
2. желание стать специалистом в определенной области
3. в целях саморазвития (развитие собственных способностей и т.д.)
4. выбранная мной профессия требует получения высшего образования
5. желание просто получить высокооплачиваемую работу
6. стремление получить определенный социальный статус после окончания вуза
7. традиции семьи
8. требования родителей
9. желание получить диплом о высшем образовании
10. желание избежать службы в вооруженных силах
11. возможность не работать в период обучения в вузе
12. стремление получить одобрение окружающих
13. другое (напишите, что) _____

3. Как Вы считаете, насколько достаточными оказываются теоретические знания и практические навыки, которые Вы получаете в вузе по выбранной Вами специальности? (выберите только один вариант ответа)

1. считаю, что в вузе я получаю достаточно теоретических знаний и практических навыков
2. считаю, что в вузе я не получаю достаточных теоретических знаний
3. считаю, что в вузе я не получаю достаточных практических навыков
4. считаю, что вуз не дает мне достаточных как теоретических знаний, так и практических навыков

4. Считаете ли Вы, что знания, которые дает вуз по выбранной вами специальности, являются фундаментальными (глубокими и основательными)?

1. да, знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, характеризуются фундаментальностью (ши-

роким спектром научных подходов, теоретических оснований и т.д.)

2. нет, знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, поверхностны и неглубоки

5. Как Вы считаете, насколько систематизированными оказываются знания, которые дает вуз по выбранной вами специальности?

1. знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, систематизированы
2. знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, фрагментарны
3. знания, которые дает мне вуз по выбранной мной специальности, абсолютно не систематизированы

6. Включены ли, на Ваш взгляд, в курсы по специальности материалы современных исследований, достижений в различных областях науки?

1. курсы по специальности в целом содержат материалы, соответствующие уровню развития современной науки
2. в курсах по специальности лишь частично используются материалы, соответствующие уровню развития современной науки
3. курсы содержат совершенно устаревшие материалы, абсолютно не соответствующие уровню развития современной науки

7. Как Вы считаете, достаточно ли внимания уделяется общеобразовательным предметам в учебной программе?

1. считаю, что учебная программа перегружена общеобразовательными предметами
2. считаю, что в учебной программе достаточно общеобразовательных предметов
3. считаю, что в учебной программе явно недостаточно общеобразовательных предметов

8. Считаете ли Вы, что знания, которые дает ваш вуз по общеобразовательным предметам, являются фундаментальными (глубокими и основательными)?

1. да, знания, которые дает мне вуз по общеобразовательным предметам, характеризуются фундаментальностью (широким спектром научных подходов, теоретических оснований и т.д.)
2. нет, знания, которые дает мне вуз по общеобразовательным предметам, поверхностны и неглубоки

9. В результате обучения в вузе иностранному языку я (оцените по пятибалльной шкале: 1 — не смогу; 5 — совершенно свободно):

	1	2	3	4	5
переводить литературу по специальности					
читать художественную литературу на иностранном языке					
общаться на иностранном языке на профессиональные темы					
общаться с носителем языка на бытовые темы					

10. Занимаются ли преподаватели вашего вуза научно-исследовательской работой помимо педагогической деятельности?

1. большинство моих преподавателей занимаются научно-исследовательской работой помимо педагогической деятельности
2. примерно половина моих преподавателей занимаются научно-исследовательской работой помимо педагогической деятельности
3. большинство моих преподавателей занимаются только педагогической деятельностью
4. мне ничего не известно о научно-исследовательской работе моих преподавателей

11. Предоставляет ли Ваш вуз возможность участия студентам в научно-исследовательской деятельности?

1. да, данная возможность предоставляется непосредственно самим вузом
2. да, данную возможность предоставляют отдельные преподаватели Вуза, принимая студентов на работу в НИИ и т.д.
3. нет, Вуз не предоставляет таких возможностей
4. мне не известно о таких возможностях

12. Принимаете ли Вы лично участие в научно-исследовательской деятельности?

1. да, при написании курсовых работ
2. да, при написании преддипломных и дипломных работ
3. да, преподаватели вуза подключают меня к своей научно-исследовательской деятельности, которую они ведут в вузе
4. да, преподаватели вуза подключают меня к своей научно-исследовательской деятельности, которую они ведут помимо работы в вузе
5. нет, я не принимаю участия в научно-исследовательской деятельности

- 13. Предоставляет ли Ваш вуз студентам возможность получения грантов на научно-исследовательскую деятельность?**
1. да, данная возможность предоставляется непосредственно самим вузом
 2. вуз лишь предоставляет информацию о возможности получения грантов
 3. нет, вуз не предоставляет такой возможности
 4. мне о такой возможности ничего не известно
- 14. Предоставляет ли Ваш вуз студентам возможность получения грантов на стажировку или обучение за рубежом?**
1. да, данная возможность предоставляется непосредственно самим вузом
 2. вуз лишь предоставляет информацию о возможности получения грантов
 3. нет, вуз не предоставляет такой возможности
 4. мне о такой возможности ничего не известно
- 15. Использовали ли Вы возможность, предоставленную вузом, на получение различных грантов?**
1. да, я подавал(а) заявку и получил(а) грант
 2. да, я подавал(а) заявку, но грант не получил(а)
 3. нет, я не подавал(а) заявок на получение грантов
- 16. Предусматривает ли ваш вуз возможность пользоваться специально оборудованными лабораториями, классами и т.д., необходимыми для практических занятий?**
1. да, у меня есть возможность пользоваться этими лабораториями и классами помимо занятий
 2. да, у меня есть возможность пользоваться этими лабораториями и классами, но только на практических занятиях, предусмотренных программой
 3. нет, у меня нет такой возможности
- 17. Насколько современно оборудование в вашем вузе, необходимое для практических занятий?**
1. оборудование, необходимое для практических занятий, вполне современно
 2. оборудование, необходимое для практических занятий, не в полной мере соответствует современным требованиям
 3. оборудование, необходимое для практических занятий, совершенно устарело
 4. вуз вообще не предоставляет оборудования, необходимого для практических занятий

18. Предоставляет ли библиотека Вашего вуза литературу, необходимую для обучения?

1. библиотека вуза предоставляет всю необходимую мне литературу
2. библиотека вуза предоставляет мне лишь часть необходимой литературы
3. в библиотеке вуза я практически не могу найти необходимую мне литературу
4. в моем вузе нет библиотеки

19. Сколько денег в среднем Вы тратите за семестр на приобретение литературы, необходимой для обучения в вузе?

1. до 100 рублей
2. от 100 до 300 рублей
3. от 300 до 500 рублей
4. от 500 рублей и выше
5. я не покупаю литературу, необходимую для обучения в вузе

20. При подготовке к вступительным экзаменам в вуз Вам:

1. не хватало знаний, полученных в школе, и Вы были вынуждены заниматься с репетитором
2. не хватало знаний, полученных в школе, и Вы были вынуждены заниматься на подготовительных курсах
3. не хватало знаний, полученных в школе, и Вы были вынуждены заниматься самостоятельно
4. было вполне достаточно знаний, полученных в школе

На вопрос отвечают только те, кто выбрал вариант 1

21. Для поступления в вуз Вы занимались:

1. с репетитором из школы
2. с репетитором из вуза, в который Вы собирались поступать
3. с репетитором из другого вуза

22. Сталкивались ли Вы с явлением взяточничества при поступлении в Ваш вуз?

1. да, я слышал(а), что некоторые абитуриенты поступали в мой вуз за взятки
2. да, это имело отношение лично ко мне
3. нет, я с этим явлением не сталкивался(ась)

23. Сталкивались ли Вы с явлением взяточничества в процессе обучения в Вашем вузе?

1. да, я слышал(а), некоторые преподаватели берут взятки
2. да, это имело отношение лично ко мне
3. нет, я с этим явлением не сталкивался(ась)

24. Возникают ли у Вас конфликты с преподавателями?

1. часто
2. редко
3. никогда

Если вы отметили вариант 3, то переходите к вопросу №30.

25. Укажите основные причины, по которым у Вас возникали конфликты с преподавателями: (выберите не более 3-х вариантов ответа)

1. непосещаемость лекций
2. плохая успеваемость
3. необъективность оценки
4. мое поведение на занятиях
5. расхождение во мнениях по поводу предмета
6. личная неприязнь преподавателя ко мне
7. различия в мировоззрении
8. оскорбление и унижение со стороны преподавателя
9. неуважительное отношение преподавателя к группе в целом
10. по другой причине (напишите по какой) _____

26. Если у Вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить? (отметьте знаком «+» в соответствующей клетке)

Причины конфликта	да, конфликт разрешился легко и быстро	да, но конфликт долго длился и его было сложно разрешить	нет, я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	нет, я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы
непосещаемость лекций				
плохая успеваемость				
необъективность оценки				
мое поведение на занятиях				
расхождение во мнениях по поводу предмета				
личная неприязнь преподавателя ко мне				
различия в мировоззрении				
оскорбление и унижение со стороны преподавателя				
неуважительное отношение преподавателя к группе в целом				
по другой причине (напишите по какой)				

27. Как конфликт с преподавателем влияет на Ваше посещение его предмета?

1. после конфликта я не пропускаю занятия этого преподавателя
2. я сознательно реже посещаю занятия преподавателя из-за возникшего конфликта
3. я вообще перестаю посещать занятия преподавателя из-за возникшего конфликта
4. конфликт с преподавателем никак не влияет на мое посещение его предмета

28. Как конфликт с преподавателем влияет на Вашу учебу?

1. я перестаю интересоваться предметом
2. я начинаю серьезнее относиться к предмету
3. конфликт с преподавателем никак не влияет на мое отношение к его предмету
4. другое (напишите) _____

29. Как ведет себя преподаватель в случае конфликта с Вами?

1. преподаватель начинает занижать мне оценки
2. преподаватель начинает повышать ко мне требования
3. преподаватель начинает меня игнорировать
4. конфликт никак не отражается на его поведении
5. другое (напишите) _____

30. Если у Вас возникают проблемы с пониманием материала, то, как правило, это связано:

1. со сложностью лекционного материала
2. с тем, что преподаватель не может доступно объяснить материал
3. с индивидуальными способностями студента

31. Обращаетесь ли Вы за помощью к преподавателям по вопросам, выходящим за рамки лекционного материала, но касающихся их предметов?

1. да, я стараюсь расширить свои знания по всем предметам
2. да, но только к тем преподавателям, предмет которых мне особенно интересен
3. да, так как я хочу показать свою заинтересованность в предмете, даже если это не так
4. да, мне интересен преподаватель как собеседник
5. нет, мне достаточно лекционного материала

32. На лекции Вы, как правило:

1. пытаетесь понять материал во время лекции (внимательно слушаете, конспектируете)
2. постоянно отвлекаетесь (разговариваете, думаете о посторонних вещах)
3. занимаетесь своими делами (читаете, делаете д/з и т.д.)
4. другое (напишите, что) _____

33. Обращаетесь ли Вы к преподавателям вне учебных занятий по вопросам, касающимся их предметов?

1. да, в случае непонимания материала за разъяснениями
2. да, за дополнениями
3. да, мне интересен преподаватель как собеседник
4. да, чтобы продемонстрировать свою заинтересованность
5. нет

34. Оцените степень важности каждого из нижеперечисленных качеств для идеального, с Вашей точки зрения, преподавателя по пятибалльной шкале: (1-совершенно неважно, 5-необходимо)

Качества	1	2	3	4	5
хорошее знание своего предмета					
умение заинтересовать в своем предмете					
общая эрудиция					
умение доступно объяснить свой предмет					
готовность посвятить студентам свое свободное время					
индивидуальный подход к студентам					
объективность на экзамене					
лояльная система оценок					
чувство юмора					
способность принять во внимание жизненные обстоятельства студента					
уважительное отношение к студентам					

- 35. Оцените степень выраженности нижеперечисленных качеств у одного из Ваших преподавателей, который, по Вашему мнению, обладает высоким уровнем профессионализма, по сравнению с большинством преподавателей вуза: (1-отсутствует, 5-сильно выражено)**

Качества	1	2	3	4	5
хорошее знание своего предмета					
умение заинтересовать в своем предмете					
общая эрудиция					
умение доступно объяснить свой предмет					
готовность посвятить студентам свое свободное время					
индивидуальный подход к студентам					
объективность на экзамене					
лояльная система оценок					
чувство юмора					
способность принять во внимание жизненные обстоятельства студента					
уважительное отношение к студентам					

- 36. Оцените степень выраженности нижеперечисленных качеств у одного из Ваших преподавателей, который, по Вашему мнению, обладает низким уровнем профессионализма, по сравнению с большинством преподавателей Вашего вуза: (1-отсутствует, 5-сильно выражено)**

Качества	1	2	3	4	5
хорошее знание своего предмета					
умение заинтересовать в своем предмете					
общая эрудиция					
умение доступно объяснить свой предмет					
готовность посвятить студентам свое свободное время					
индивидуальный подход к студентам					
объективность на экзамене					
лояльная система оценок					
чувство юмора					
способность принять во внимание жизненные обстоятельства студента					
уважительное отношение к студентам					

37. Оцените, какой процент Ваших преподавателей обладает:

1. высоким уровнем профессионализма (укажите в %) _____
2. средним уровнем профессионализма (укажите в %) _____
3. уровнем профессионализма ниже среднего (укажите в %) _____

38. В каком учебном заведении Вы учитесь?

1. в государственном бесплатном
2. в государственном с оплатой образовательных услуг
3. в негосударственном бесплатном
4. в негосударственном с оплатой образовательных услуг

39. Работаете ли Вы в настоящий момент?

1. да, у меня есть постоянная работа по будущей специальности
2. да, у меня есть постоянная работа, но она не связана с будущей специальностью
3. я подрабатываю время от времени и эта работа обычно связана с моей будущей специальностью
4. я подрабатываю время от времени, но эта работа обычно не связана с моей будущей специальностью
5. нет, я вообще не работаю

Если Вы выбрали вариант «5», то переходите к вопросу №49.

40. В каком секторе экономики Вы работаете?

1. в государственном
2. в частном
3. в смешанном

41. Укажите основные причины, по которым Вы решили устроиться на работу: (Выберите не более 3-х вариантов ответа)

1. работа дает мне материальную независимость от родителей
2. я работаю ради стажа
3. я работаю, чтобы приобрести профессиональный опыт, связанный с будущей специальностью
4. мне интересна сама работа
5. знания, получаемые в ходе работы, помогают в учебе
6. я работаю, чтобы оплатить свою учебу в вузе
7. я работаю для дальнейшего карьерного роста
8. работа дает мне более высокий статус среди окружающих
9. работая, я чувствую себя более самостоятельным и независимым
10. для меня это материальная необходимость
11. другое (напишите, что) _____

42. Устраивает ли Вас Ваша работа?

1. да, меня устраивает моя работа, и я не собираюсь ее менять
2. да, она меня устраивает в качестве временной работы до окончания вуза
3. нет, не устраивает, и я бы охотно ее поменял(а)

43. Если Вас не устраивает Ваша работа, то по каким причинам? (Выберите не более 3-х вариантов ответа)

1. не устраивает график работы
2. не сложились отношения в коллективе
3. отсутствие официального оформления (не заводят трудовую книжку, не начисляется стаж и т. п.)
4. работа мне не интересна
5. низкий уровень заработной платы
6. отсутствие возможности карьерного роста
7. остается мало времени на учебу
8. работа не связана с моей будущей специальностью
9. очень высокая нагрузка, сильно загружают работой
10. меня устраивает моя работа
11. другое (напишите, что) _____

44. Укажите размер Вашей среднемесячной заработной платы:

1. до 50 у. е.
2. от 50 до 100 у. е.
3. от 100 до 200 у. е.
4. от 200 до 300 у. е.
5. от 300 до 400 у. е.
6. свыше 400 у. е.

45. Каким образом Вы нашли работу? (если Вы подрабатываете, то последнее место работы)

1. через знакомых
2. устроили родители
3. по объявлению
4. через Интернет
5. через биржу труда
6. через вуз
7. другое (напишите) _____

46. Как Вы считаете, влияет ли работа на Вашу успеваемость?

1. помогает, так как на работе я получаю полезные для учебы знания
2. мешает, так как недостаточно времени остается на учебу и др.
3. не влияет

47. Если Ваша работа связана с Вашей будущей специальностью, то знания и навыки, полученные в вузе:

1. выше требований работодателя
2. полностью соответствуют требованиям работодателя
3. недостаточны и мне приходится получать дополнительные знания из других источников
4. абсолютно не соответствуют требованиям работодателя

48. Работа, которую Вы выполняете:

1. не предполагает никакой специальной профессиональной подготовки
2. требует наличия начальной профессиональной подготовки
3. соответствует уровню специалиста со средним профессиональным образованием
4. соответствует уровню специалиста с высшим профессиональным образованием

49. Если Вы не работаете в настоящий момент, то укажите основную причину:

1. работа не позволила бы мне уделять достаточно времени учебе в вузе
2. не позволяют семейные обстоятельства
3. работа не оставляла бы мне времени на полноценный отдых (личную жизнь, развлечения и т. п.)
4. нет материальной необходимости
5. не могу устроиться на работу, соответствующую моим требованиям
6. просто не хочу
7. другое (напишите, что) _____

50. Каковы Ваши профессиональные планы после окончания вуза?

1. собираюсь продолжать образование, поступить в аспирантуру
2. собираюсь получить второе высшее образование
3. собираюсь устроиться на работу по специальности
4. собираюсь устроиться на любую работу вне зависимости от специальности
5. собираюсь устроиться на работу не по специальности
6. я не собираюсь ни работать, ни учиться дальше
7. я собираюсь продолжать работать там же, где и сейчас
8. мои планы еще не определены

51. Предоставляет ли Ваш вуз возможность трудоустройства в соответствии со специальностью после получения диплома?

1. да, вуз предоставляет такую возможность для всех выпускников
2. да, вуз предоставляет такую возможность, но только ограниченному числу студентов
3. нет, такой возможности вуз не предоставляет

52. Как Вы оцениваете свои шансы на трудоустройство после окончания вуза?

1. твердо уверен(а), что найду работу по специальности
2. сомневаюсь, что найду работу по специальности
3. уверен (а), что смогу найти работу, но не по специальности
4. сомневаюсь, что смогу найти работу, соответствующую моим требованиям

53. Какими критериями Вы будете руководствоваться при выборе работы после окончания вуза? (Выберите не более 3-х вариантов ответа)

1. престижность
2. интерес к выполняемой работе
3. возможность творческой деятельности, проявления собственной инициативы
4. размер зарплаты
5. возможность карьерного роста
6. возможность зарубежных командировок
7. приобретение стажа для дальнейшего трудоустройства
8. предоставление социальных льгот
9. удобный график работы
10. близость к дому
11. хороший коллектив
12. общественная значимость

54. Где Вы хотели бы работать после окончания вуза?

1. в государственной организации
2. в частной организации
3. в организации со смешанной формой собственности
4. в иностранной фирме на территории России
5. за рубежом
6. открыть свое дело
7. не знаю
8. мне безразлично

55. В какой сфере деятельности Вы хотели бы работать после окончания вуза? (Выберите не более 3-х вариантов ответа)

1. промышленное производство
2. социальные услуги
3. торговля
4. здравоохранение
5. образование
6. внешняя политика
7. научная деятельность
8. работа в общественных организациях
9. армия, органы внутренних дел и госбезопасности
10. транспорт
11. религия
12. массовая коммуникация (телевидение, радио, пресса)
13. IT — информационные технологии
14. искусство
15. сельское хозяйство
16. юриспруденция
17. спорт
18. культура
19. экономика
20. я вообще не хочу работать

56. Какой должностной уровень Вы считаете достаточным для себя в своей профессиональной карьере?

1. квалифицированный специалист
2. руководитель небольшой группы (отдела)
3. руководитель организации (предприятия, учреждения)
4. профессиональный статус мне безразличен

57. Считаете ли Вы для себя приемлемым выполнение удаленной работы через Интернет?

1. да, поскольку это позволит мне работать на иностранную компанию, находясь на территории России
2. да, поскольку это позволит мне избежать взаимодействия с коллективом
3. да, поскольку роль удаленного исполнителя предполагает ответственность только за мою часть работы
4. да, поскольку это позволит мне использовать в своей работе современные информационные компьютерные технологии и Интернет
5. да, поскольку такая работа хорошо оплачивается
6. да, поскольку это предполагает свободный график работы
7. нет, так как я в принципе негативно отношусь к информационным компьютерным технологиям и Интернету
8. нет, так как я не считаю подобную работу надежной

9. нет, так как это лишает меня возможности общения с людьми
10. нет, так как это не дает возможности для карьерного роста, предполагает только роль исполнителя
11. нет, так как это не дает возможности для профессионального развития
12. нет, так как считаю, что это вредно для здоровья
13. другое (напишите, что) _____
14. мне безразлично, какую работу выполнять

58. Какие из нижеперечисленных жизненных ценностей являются для Вас наиболее значимыми (отметьте не более 3-х позиций):

1. достижение материального благополучия
2. успешная профессиональная деятельность
3. успешная политическая карьера
4. полноценное общение с людьми
5. счастливая семейная жизнь
6. полноценное приобщение к культуре
7. развитие своих способностей
8. познание себя
9. воспитание детей
10. все перечисленное для меня достаточно безразлично

59. В свободное от учебы время Вы предпочитаете (отметьте, пожалуйста, не более пяти позиций):

1. читать книги
2. читать газеты, журналы
3. смотреть телевизор
4. смотреть видео
5. «общаться» с компьютером
6. слушать радио
7. заниматься спортом
8. заниматься туризмом
9. посещать театры
10. посещать музеи, выставки
11. посещать концерты
12. посещать факультативы, кружки
13. посещать развлекательные заведения
14. посещать образовательные курсы, занятия с репетитором
15. совершать путешествия, экскурсии
16. общаться с друзьями
17. общаться с родственниками, членами семьи
18. работать, зарабатывать деньги
19. заниматься домашним хозяйством
20. ходить по магазинам (шоппинг)

60. Откуда Вы получаете наиболее полезные и интересные сведения? (отметьте, пожалуйста, не более трех позиций):

1. из книг
2. по радио
3. по телевизору
4. из газет, журналов
5. от родителей
6. от друзей
7. от учителей
8. из учебников
9. из Интернета и других компьютерных сетей

61. Читаете ли Вы периодические издания (газеты, журналы)?

1. да, регулярно
2. да, иногда
3. да, крайне редко
4. нет, никогда

Если при ответе на предыдущий вопрос Вы отметили пункт 4, переходите к ответу на вопрос №63.

62. Назовите свои любимые газеты и журналы:

1. _____
2. _____
3. _____

63. Сколько часов в день в среднем Вы слушаете радио?

1. более 3 часов
2. от 2 до 3 часов
3. от 1 до 2 часов
4. 0.5 часа и менее
5. я вообще не слушаю радио

Если при ответе на предыдущий вопрос Вы отметили пункт 5, переходите к ответу на вопрос № 66.

64. Назовите свои любимые радиостанции:

1. _____
2. _____
3. _____

65. Что определяет для Вас привлекательность радиостанции? (отметьте, пожалуйста, не более трех позиций):

1. хорошая музыка
2. информационные передачи (новости)
3. передачи на политические темы
4. передачи о литературе, искусстве, науке, природе
5. развлекательные передачи
6. спортивные передачи
7. образовательные передачи
8. радио постановки, чтение художественных произведений
9. эротические темы передач
10. отсутствие рекламы
11. ведущие программ
12. популярность станции среди друзей и знакомых
13. активное общение со слушателями
14. увлекательные игры, конкурсы, в которых можно участвовать и получить интересные призы
15. возможность быть услышанным(ой) всей страной
16. реклама

66. Сколько часов в день в среднем Вы смотрите телевизор?

1. более 3 часов
2. от 2 до 3 часов
3. от 1 до 2 часов
4. 0.5 часа и менее
5. я вообще не смотрю телевизор

Если при ответе на предыдущий вопрос Вы отметили пункт 5, переходите к ответу на вопрос № 77.

67. Что побуждает Вас смотреть телевизор? (отметьте, пожалуйста, не более 3-х позиций):

1. желание быть в курсе событий общественной жизни
2. желание повысить свой культурный и образовательный уровень
3. желание развлечься
4. желание забыть о неприятностях
5. желание восполнить недостаток общения
6. желание познать социальные отношения
7. желание получить художественные впечатления
8. желание выработать свою собственную общественную и гражданскую позицию
9. желание участвовать в телепередачах и телеиграх
10. это для меня просто привычное проведение свободного времени
11. желание получить информацию, которую я могу применить в обыденной жизни

68. Как родители относятся к тому, что Вы смотрите телевизор?

1. в основном мы смотрим телевизор вместе
2. обычно не мешают смотреть телевизор
3. чаще всего рекомендуют посмотреть те или иные передачи, фильмы
4. часто возражают, считая, что я трачу на это слишком много времени
5. запрещают смотреть некоторые «взрослые» передачи, фильмы

69. Какой телевизионный канал Вам нравится больше всего? (отметьте, пожалуйста, не более 3-х позиций):

1. ОРТ
2. РТР
3. ТВ-Центр (Московия)
4. НТВ
5. Культура
6. ТВС
7. М1
8. REN TV
9. СТС
10. Дарьял-ТВ
11. ТВ 3
12. ТВ 7
13. ТНТ
14. МузТВ
15. MTV
16. один из каналов спутникового телевидения
17. кабельный канал

70. Что определяет для Вас привлекательность телевизионного канала? (отметьте, пожалуйста, не более 3-х позиций):

1. художественные фильмы, сериалы
2. информационные программы (новости и т.п.)
3. передачи на политические темы
4. научно-популярные программы и фильмы (передачи о природе, искусстве, документальные фильмы)
5. развлекательные программы
6. спортивные программы
7. музыкальные программы
8. эротические программы
9. образовательные программы
10. отсутствие рекламы
11. ведущие программ
12. стиль канала, его позиция
13. популярность канала среди друзей и знакомых
14. реклама

71. Назовите свои любимые телепередачи:

1. _____
2. _____
3. _____

72. Как Вы относитесь к насилию на телеэкране?

1. мне нравится видеть насилие на телеэкране
2. я специально выбираю передачи с большим количеством сцен насилия
3. мне не нравится насилие на телеэкране в любом его проявлении
4. мне все равно

73. Считаете ли Вы, что по телевизору показывается большое количество сцен насилия?

1. да, я считаю, что его слишком много в телетрансляциях
2. нет, я считаю, что оно существует в допустимом количестве
3. я никогда не задумывался(лась) над этим вопросом

74. Какие сцены насилия на телеэкране вызывают у Вас наиболее негативные эмоции? (отметьте, пожалуйста не более двух позиций):

1. насилие над женщинами
2. насилие над мужчинами
3. насилие над стариками
4. насилие над детьми
5. насилие над животными
6. сцены насилия не вызывают у меня негативных эмоций

75. При просмотре сцен насилия отождествляете ли Вы себя, как правило:

1. с агрессором
2. с жертвой
3. ни с кем

76. Как Вы относитесь к эротике на телеэкране?

1. мне нравится смотреть на обнаженные тела
2. я специально выбираю передачи с большим количеством эротики
3. мне не нравится эротика на телеэкране
4. я сразу же переключаю программу, когда вижу эротическую сцену
5. мне все равно

77. Сколько часов в день в среднем Вы уделяете использованию компьютером/Интернетом? (отметьте знаком «+» в соответствующей клетке)

	менее 1 часа	от 1 до 3 часов	от 3 до 5 часов	более 5 часов	не пользуюсь
Компьютер					
Интернет					

78. Если Вы имеете возможность пользоваться компьютером, то где и как часто Вы его используете? (отметьте знаком «+» в соответствующей клетке)

	1 раз в неделю	2–3 раза в неделю	практически каждый день	не пользуюсь
дома				
в вузе				
у друзей				
в компьютерном клубе, Интернет кафе и т.д.				
на работе				
другое (напишите)				

79. Если Вы имеете возможность пользоваться Интернетом, то где и как часто Вы его используете? (отметьте знаком «+» в соответствующей клетке)

	1 раз в неделю	2–3 раза в неделю	практически каждый день	не пользуюсь
дома				
в вузе				
у друзей				
в компьютерном клубе, Интернет кафе и т.д.				
на работе				
другое (напишите)				

80. Что в наибольшей степени побуждает Вас пользоваться компьютером? (отметьте, пожалуйста, не более 3-х вариантов):

1. желание развлечься
2. желание повысить свой образовательный уровень
3. скучно, нечем заняться

4. с целью обучения
5. желание уйти от реальности
6. желание повысить свой профессиональный уровень
7. желание получить необходимые знания и навыки
8. работа на компьютере облегчает выполнение учебных заданий
9. работа на компьютере связана с моей профессиональной деятельностью
10. другое (напишите, что) _____

81. Какие программы Вы чаще всего используете при работе на компьютере? (отметьте, пожалуйста, не более 3-х вариантов):

1. графические приложения для просмотра графики (ACDSee и т.д.)
2. графические редакторы для создания графики (Photoshop, Corel, 3Dmax и т.д.)
3. музыкальные приложения для прослушивания музыки
4. музыкальные редакторы для создания музыки
5. текстовые редакторы и офисные приложения (Word, Excel и т.д.)
6. игры
7. обучающие программы
8. браузеры (Internet Explorer, Netscape Navigator, Opera и т.д.)
9. программы, предназначенные для общения в Интернете (IRC, ICQ и т.д.)
10. почтовые программы
11. среды программирования
12. другие (напишите, какие) _____

82. Что в наибольшей степени побуждает Вас использовать Интернет? (отметьте, пожалуйста, не более 3-х вариантов):

1. желание развлечься
2. желание повысить свой образовательный уровень
3. желание получить необходимую информацию
4. скучно, нечем заняться
5. уход от реальности
6. с целью обучения
7. возможность пообщаться
8. моя работа связана с использованием Интернета
9. другое (напишите, что) _____

83. Если у Вас есть возможность пользоваться Интернетом, то какие страницы Вы наиболее часто посещаете? (отметьте, пожалуйста, не более 3-х вариантов):

1. поисковые сервера (Rambler, Yandex и т.д.)
2. игровые сервера (Quake и т.д.)
3. музыкальные сервера (mp3 и т.д.)
4. чаты
5. порносайты
6. почтовые сервера
7. образовательные сайты
8. информационные сайты
9. другие (напишите, какие) _____

84. Насколько Ваш вуз оснащен современным компьютерным оборудованием?

1. вуз оснащен современным компьютерным оборудованием
2. вуз оснащен компьютерным оборудованием, которое не в полной мере соответствует современным требованиям
3. вуз оснащен совершенно устаревшим компьютерным оборудованием
4. вуз вообще не оснащен компьютерным оборудованием

85. Предоставляет ли Ваш вуз возможность пользоваться компьютерами?

1. да, у меня есть возможность пользоваться компьютерами в любое время
2. да, у меня есть возможность пользоваться компьютерами, но только на специальных занятиях
3. нет, вуз такой возможности не предоставляет

86. Предоставляет ли Ваш вуз возможность пользоваться Интернетом?

1. да, у меня есть возможность пользоваться Интернетом в любое время
2. да, у меня есть возможность пользоваться Интернетом, но только на специальных занятиях
3. нет, вуз такой возможности не предоставляет

87. Оцените, насколько использование компьютерной техники включено в учебный процесс в Вашем вузе?

1. компьютерная техника используется в большинстве предметов
2. компьютерная техника используется только на отдельных предметах
3. компьютерная техника вообще не используется в учебном процессе

88. Используете ли Вы компьютер/Интернет в своей учебной деятельности? (отметьте знаком «+» в соответствующей клетке)

	компьютер	Интернет
пользование справочными материалами (энциклопедии и т.д.)		
чтение книг в электронном виде		
чтение научных работ в электронном виде		
использование материалов для написания учебных работ (рефераты, курсовые, дипломы)		
оформление учебных работ (рефераты, курсовые, дипломы)		
обучающие программы, материалы по учебным предметам		
другое (напишите, что) _____		

89. Собираетесь ли Вы использовать информационные технологии в своей будущей профессиональной деятельности?

1. да
2. нет

90. Как Вы считаете, дает ли Вам вуз навыки, необходимые для использования информационных технологий в Вашей будущей профессиональной деятельности?

1. вуз дает мне все необходимые навыки для использования информационных технологий в моей будущей профессиональной деятельности
2. навыки, которые мне дает вуз недостаточны для использования информационных технологий в моей будущей профессиональной деятельности
3. вуз не дает мне навыков, необходимых для использования информационных технологий в моей будущей профессиональной деятельности

91. Курите ли Вы?

1. да
2. нет

92. Если «да», то сколько сигарет в день (в среднем)?

1. до 5 сигарет
2. полпачки
3. пачка и более

93. Сколько денег в среднем, в неделю Вы тратите на приобретение сигарет? (укажите сумму)

94. Как часто Вы употребляете алкоголь? (отметьте знаком «+» в соответствующей клетке)

	3 раза в неделю и чаще	1–2 раза в неделю	1–2 раза в месяц	никогда
Пиво				
Коктейли в банках				
Сухое вино				
Крепленое вино				
Ликер				
Водку, коньяк и другие крепкие спиртные напитки				

95. Укажите причины, по которым Вы употребляете водку и другие крепкие напитки: (отметьте, пожалуйста, не более 3 вариантов)

1. я испытываю удовольствие от употребления алкоголя
2. употребление алкоголя облегчает мое общение со сверстниками
3. употребление алкоголя, на мой взгляд, престижно
4. употребление алкоголя помогает снять напряжение (стресс)
5. употребление алкоголя помогает мне уйти от реальности
6. за компанию, алкоголь употребляют мои друзья
7. не хочу, чтобы думали что мне «слабо»
8. втянулся(ась), не могу бросить
9. другое (напишите, что) _____

96. Сколько денег в среднем, в неделю, Вы тратите на приобретение спиртных напитков (пиво, коктейли, водка, вино и т.д.)? (укажите сумму)

97. Употребляете ли Вы наркотики?

1. да
2. нет

98. Если Вы употребляете наркотики, то как часто? (отметьте знаком «+» в соответствующей клетке)

	Раз в неделю и чаще	Один-два раза в месяц и реже	Никогда
Транквилизаторы без назначения врача			
Марихуана, гашиш и т.д.			
ЛСД и другие галлюциногены			
Кокаин, крэк			
Экстази			
Героин			
Анаболические стероиды			

99. Укажите причины, по которым Вы употребляете наркотики: (отметьте, пожалуйста, не более 3 вариантов)

1. я испытываю удовольствие от употребления наркотиков
2. употребление наркотиков облегчает мое общение со сверстниками
3. употребление наркотиков, на мой взгляд, престижно
4. употребление наркотиков помогает снять напряжение (стресс)
5. употребление наркотиков помогает мне уйти от реальности
6. за компанию, наркотики употребляют мои друзья
7. потому что это запрещено
8. не хочу, чтобы думали что мне «слабо»
9. втянулся(ась), не могу бросить
10. другое (напишите, что) _____

100. Сколько денег в среднем, в месяц, Вы тратите на приобретение наркотиков? (укажите сумму)

101. Во сколько обычно Вы ложитесь спать в будние дни и во сколько встаете? (отметьте, пожалуйста, на шкале соответствующие цифры)

Часы:	20	21	22	23	24	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
-------	----	----	----	----	----	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----	----	----	----

102. Делаете ли Вы утреннюю зарядку?

1. да, регулярно
2. да, иногда
3. нет

103. Занимаетесь ли Вы физической культурой и спортом (не считая уроков физкультуры)?

1. да, регулярно
2. да, время от времени, по возможности
3. крайне редко
4. нет, не занимаюсь

104. Сколько раз в день Вы обычно питаетесь (за исключением легких перекусов)?

1. четыре раза в день и более
2. три раза в день
3. два раза в день
4. один раз в день

105. Сколько денег в среднем, в день, Вы тратите на питание вне дома?

1. до 20 рублей
2. от 20 до 50 рублей
3. от 50 до 100 рублей
4. более 100 рублей

106. Как Вы оцениваете материальное положение окружающих? (отметьте знаком «+» в соответствующей клетке)

	Друзья	Сокурсники
большинство богаче меня		
большинство беднее меня		
большинство одинакового со мной уровня обеспеченности		
не знаю		

107. Устраивает ли Вас Ваше материальное положение?

1. да, полностью, устраивает
2. да, устраивает, но хотелось бы его улучшить
3. нет, совершенно не устраивает

108. Считаете ли Вы, что полученное Вами образование позволит улучшить Ваше материальное положение?

1. да, сразу после окончания вуза
2. да, в ближайшие 3-5 лет после окончания вуза
3. да, мое материальное положение улучшится через 10-15 лет
4. нет, не позволит

109. Чувствуете ли вы разницу в отношении Ваших преподавателей к более обеспеченным и менее обеспеченным студентам?

1. да, большинство преподавателей лучше относится к более обеспеченным студентам
2. да, большинство преподавателей лучше относится к менее обеспеченным студентам
3. нет, никаких различий не существует

110. Что Вы чаще всего испытываете, когда у Вас возникают материальные затруднения? (укажите не более 3-х вариантов)

1. скуку
2. агрессию
3. злость
4. неуверенность в себе
5. раздражение
6. апатию
7. зависть
8. недовольство собой
9. тревогу
10. напряжение
11. я не испытываю никаких особенных ощущений

111. Как вы относитесь к окружающим, чей материальный уровень отличается от вашего?

	Богаче меня	Одного со мной материального уровня	Беднее меня
Сочувствую			
Оказываю поддержку			
Уважаю			
Симпатизирую			
Нейтрально			
Игнорирую			
Отношусь враждебно			
Недоверчиво, с подозрением			
Завидую			
Презираю			
Боюсь			
Осознанно вступаю в конфликт			

112. Приходится ли Вам скрывать Ваше материальное положение?

1. да, чтобы не вызывать зависть
2. да, потому что я стесняюсь своего материального положения
3. да, по другой причине (напишите какой) _____
4. нет _____

113. Какие качества являются для вас значимыми при выборе друзей (не более трех)?

1. интеллектуальные качества
2. личностные качества
3. материальное положение
4. социальный статус
5. социальный статус родителей
6. другое (напишите, что) _____

114. Знакомы ли Вы с экстремистскими молодежными организациями?

1. да, у меня есть знакомые, состоящие в таких молодежных организациях
2. да, мои близкие друзья состоят в таких организациях
3. да, знаком(а), но не состою
4. да, знаком(а) и состою
5. нет, не знаком(а)

115. Как Вы относитесь к деятельности следующих молодежных организаций? (отметьте знаком «+» в соответствующей клетке в каждом столбце)

	РНЕ	Скинхеды	«Идущие вместе» (партия «Единство»)	Спортивные фанаты	«Соколы Жириновского»	Партия Лимонова	Молодежная организация СПС	Молодежная организация «Яблоко»	Молодежная организация КПРФ
их надо запретить, так как там нарушается закон (оружие, наркотики и др.)									
их надо запретить из-за агрессивной идеологии по отношению к разным национальностям, религиям, политическим течениям									
их надо запретить, так как представители этих организаций склонны к хулиганству, нарушению общественного порядка									
их надо поддерживать, так как это истинные патриотические организации, будущее России									
их надо поддерживать, так как это возможность для молодых людей выразить свою точку зрения									
их надо поддерживать, так как это способствует общению молодых людей с единомышленниками									
я не знаком(а) с деятельностью этих организаций									
мне это безразлично									
у меня нет мнения									

116. Оправдываете ли Вы действия представителей экстремистских организаций, которые влекут за собой нанесение телесных повреждений, причинение материального ущерба, вандализм и нарушение общественного порядка?

1. да, только такими способами сегодня можно отстоять свою позицию
2. да, именно такими способами можно указать остальным на их место
3. да, поскольку люди, к которым применяются подобные действия, заслуживают именно такого отношения к себе
4. да, потому что такая форма поведения вызывает одобрение в кругу моих друзей
5. нет, поскольку это нарушение законов общества
6. нет, поскольку отношу себя к тем, в отношении к которым проявляются экстремистские действия
7. нет, потому что сочувствую жертвам подобной агрессии
8. нет, это противоречит моему пониманию о способах разрешения конфликтов
9. мне это безразлично

117. Принимаете ли Вы участие в деятельности общественных организаций, политических движений?

1. да (укажите, в каком именно) _____
2. нет _____

118. В какой форме выражение политического протеста наиболее приемлемо для Вас:

1. участие в митингах, забастовках
2. экстремистский путь
3. обращение в суд
4. обращение в СМИ
5. обсуждение с друзьями
6. обсуждение в семье
7. «ношу» протест в себе
8. никогда не возникало желания протестовать

119. Принимали ли Вы участие в голосовании (на президентских и парламентских выборах)?

1. да
2. нет

120. Укажите причины, по которым Вы не голосовали:

1. считаю, что мой голос ничего не решит
2. результаты выборов predetermined заранее
3. из чувства протеста
4. мне политика безразлична
5. другое (напишите, что) _____

121. Укажите причины, по которым Вы принимали участие в голосовании:

1. я хочу сам(а) сделать свой выбор
2. чтобы мой бюллетень не был использован для фальсификации результатов выборов
3. считаю, что каждый гражданин, достигнув определенного возраста, обязан принимать участие в голосовании
4. другое (напишите, что) _____

122. Как вы относитесь к тому, что в Москву приезжают на постоянное проживание:**1. граждане России**

1. положительно, это культурное обогащение
2. положительно, это улучшает бюджет города
3. положительно, они в Москве могут решить свои проблемы и жить лучше
4. положительно, человек имеет право выбирать место для своего проживания
5. отрицательно, городской бюджет несет расходы из-за поддержки приезжих
6. отрицательно, это обостряет жилищную проблему
7. отрицательно — «Москва для москвичей»
8. отрицательно, так как чужие обычаи и традиции могут повредить культуре города
9. мне безразлично

2. иностранцы из Ближнего зарубежья

1. положительно, это культурное обогащение
2. положительно, это улучшает бюджет города
3. положительно, они в Москве могут решить свои проблемы и жить лучше
4. положительно, человек имеет право выбирать место для проживания
5. отрицательно, городской бюджет несет расходы из-за поддержки приезжих
6. отрицательно, это обостряет жилищную проблему
7. отрицательно — «Москва для москвичей»
8. отрицательно, так как чужие обычаи и традиции могут повредить культуре города
9. мне безразлично

3. иностранцы из Дальнего зарубежья

1. положительно, это культурное обогащение
2. положительно, это улучшает бюджет города
3. положительно, они в Москве могут решить свои проблемы и жить лучше
4. положительно, человек имеет право выбирать место для проживания
5. отрицательно, городской бюджет несет расходы из-за поддержки приезжих
6. отрицательно, это обостряет жилищную проблему
7. отрицательно — «Москва для москвичей»
8. отрицательно, так как чужие обычаи и традиции могут повредить культуре города
9. мне безразлично

123. Считаете ли Вы, что:

1. необходимо законодательное ужесточение ответственности за различные проявления национализма, фашизма и экстремизма
2. необходимо введение запрета на деятельность националистических и экстремистских партий, движений и организаций
3. необходимо введение запрета на выпуск националистических и экстремистских изданий
4. все партии, движения и организации имеют равные права на отстаивание своей идеологии
5. запрет националистических и экстремистских изданий нарушает демократию и свободу слова
6. мне это безразлично

124. Какой, с Вашей точки зрения, должна быть иммиграционная политика?

1. Россия должна предоставлять право политического убежища
2. Россия должна быть открыта для въезда беженцев и вынужденных переселенцев
3. русские из стран ближнего зарубежья не должны иметь никаких ограничений для въезда и получения российского гражданства
4. должны быть введены жесткие ограничения на въезд и пребывание в России лиц нерусской национальности по экономическим мотивам (наемным рабочим, спекулянтам, перекупщикам)
5. реально существующая политика приводит к ущемлению интересов коренного населения и росту преступности
6. мне это безразлично

125. Охарактеризуйте Ваше отношение к войне в Чечне:

1. я возмущен(а) бездействием российского руководства
2. это нарушение прав человека
3. это унижение моих гражданских и национальных чувств
4. считаю, что человеческая жизнь является безусловной ценностью и должна ставиться выше идеологии и предрассудков
5. я оправдываю эти события
6. это нарушение норм взаимоотношений людей в цивилизованном обществе
7. мне это событие безразлично

126. Какими, по Вашему мнению, должны быть действия российского государства по отношению к Чеченской республике?

1. вести боевые действия до полного уничтожения боевиков на территории Чечни
2. сократить численность российских войск до необходимого минимума, предоставив спецслужбам урегулировать военный конфликт
3. предоставить ведущую роль по наведению порядка в Чечне местной администрации, оказывая ему необходимую поддержку
4. вывести войска и признать независимость Чечни
5. передать ситуацию в Чечне под международный контроль
6. мне безразлично

127. Как Вы относитесь к тому, что деятели науки, культуры, искусства и спорта уезжают за границу:

1. положительно, так как каждый человек имеет право выбирать себе страну для проживания
2. положительно, так как за границей есть возможность профессионального роста
3. положительно, так как здесь им не дают возможность выразить свою точку зрения
4. отрицательно, потому что эти люди предадут свою страну
5. отрицательно, так как государство вкладывало в них деньги, а они уезжают
6. отрицательно, так как они приносят известность той стране, куда уехали, а не России
7. у меня нет мнения по этому вопросу
8. мне безразлично

128. По Вашему мнению, для поддержания стабильности в экономике и политике Россия должна ориентироваться на помощь:

1. Европы
2. США
3. развитых стран Восточного региона
4. на собственные силы

129. Ваше отношение к событию 11 сентября, когда в Нью-Йорке были разрушены высотные здания:

1. я считаю такой способ оправданным для борьбы за независимость и свободу
2. я считаю, что это способ «избавления» от господства США в мировой политике
3. в принципе, я оправдываю этот акт, но мне жаль, что погибли невинные люди
4. я считаю, что это не способ решения конфликтов в цивилизованном мире
5. я возмущен(а), и считаю людей, совершивших этот акт преступниками
6. мне это безразлично

130. Ваш пол:

1. мужской
2. женский

131. В каком вузе Вы учитесь?

132. На каком курсе Вы учитесь?

1. на первом
2. на третьем
3. на пятом

133. Сколько Вам исполнилось полных лет?

134. Укажите Вашу будущую профессию:

135. Укажите Вашу будущую специальность в соответствии с дипломом:

136. Оцените в целом свою успеваемость в вузе:

1. преобладают пятерки
2. преобладают четверки
3. преобладают тройки

137. Получаете ли Вы стипендию?

1. да
2. нет

138. Какое образовательное учреждение Вы окончили до поступления в вуз?

1. обычная общеобразовательная школа
2. специализированная школа (укажите специализацию)

3. лицей, гимназия
4. учреждения начальной профессиональной подготовки (ПТУ и т.д.)
5. учреждения средней профессиональной подготовки (техникум, педагогическое, медицинское училище)
6. другое (напишите) _____

139. Ваше семейное положение:

1. состою в официально зарегистрированном браке
2. состою в гражданском браке
3. не состою в браке

140. Вы проживаете:

1. совместно с родителями
2. отдельно от родителей

141. Если Вы проживаете отдельно от родителей, укажите где именно:

1. на своей собственной жилплощади (жилплощади членов моей семьи)
2. снимаю квартиру, комнату
3. живу в общежитии
4. другое (напишите, что) _____

142. Какое образование у Ваших родителей?

1. мать

1. среднее
2. среднее специальное (ПТУ, техникум)
3. высшее
4. кандидат, доктор наук

2. отец

1. среднее
2. среднее специальное (ПТУ, техникум)
3. высшее
4. кандидат, доктор наук

143. Укажите Вашу национальность:

144. Гражданином какой страны Вы являетесь?

145. Есть ли у Вас московская или подмосковная регистрация?

1. у меня есть постоянная московская регистрация
2. у меня есть временная московская регистрация
3. у меня нет ни московской регистрации, ни подмосковной регистрации
4. у меня есть постоянная регистрация в московской области
5. у меня есть временная регистрация в московской области

146. Оцените уровень материальной обеспеченности Вашей родительской семьи по предложенной шкале (1 — очень низкий уровень; 9 — очень высокий уровень):

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

147. Оцените свой собственный уровень материальной обеспеченности по предложенной шкале (1 — очень низкий уровень; 9 — очень высокий уровень):

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Благодарим Вас за ответы!

В приложении даны распределения ответов юношей и девушек, а также студентов 1-х, 3-х и 5-х курсов педагогических вузов в процентах от числа ответивших на вопросы анкеты. Первая колонка таблицы обозначает номер варианта ответа на соответствующий вопрос. Буква N в столбце обозначает число ответивших студентов.

1. Как Вы считаете, что в первую очередь должен давать Вам вуз?

	Общее N=1454	Юноши N=219	Девушки N=1231	1 курс N=665	3 курс N=494	5 курс N=294
1	19,1	13,2	20,1	16,7	20,0	22,8
2	16,8	18,7	16,4	16,7	17,2	16,3
3	56,9	52,1	57,8	60,8	53,8	53,4
4	3,6	6,8	3,1	2,7	4,0	5,1
5	2,2	5,5	1,6	1,8	3,0	1,7
6	1,4	3,7	0,9	1,4	1,8	0,7

2. Укажите основные причины, по которым Вы получаете высшее образование?

	Общее N=1466	Юноши N=224	Девушки N=1293	1 курс N=668	3 курс N=498	5 курс N=299
1	38,3	34,8	37,3	42,2	35,3	34,8
2	61,5	46,0	61,7	66,9	62,2	48,5
3	44,1	42,0	42,6	42,2	44,2	48,2
4	17,1	15,2	16,7	20,1	14,7	14,7
5	20,5	24,6	19,0	23,5	16,7	20,4
6	31,1	21,4	31,5	26,5	33,7	37,1
7	5,0	6,7	4,5	4,9	5,0	5,0
8	3,5	4,0	3,2	3,0	3,8	4,0
9	34,6	29,9	34,0	28,3	39,2	40,8
10	4,4	28,6	0,1	5,2	3,6	4,0
11	0,5	1,3	0,3	0,4	0,4	0,7
12	1,4	2,7	1,2	1,5	1,2	1,7
13	0,5	0,0	0,5	0,7	0,2	0,3

3. Как вы считаете, насколько достаточными оказываются теоретические знания и практические навыки, которые Вы получаете в вузе по выбранной Вами специальности?

	Общее N=1465	Юноши N=224	Девушки N=1237	1 курс N=666	3 курс N=497	5 курс N=301
1	43,1	52,7	41,5	57,1	35,2	25,2
2	6,0	6,7	5,9	3,5	5,6	12,3
3	35,3	23,2	37,4	32,0	40,4	33,9
4	15,6	17,4	15,2	7,5	18,7	28,6

4. Считаете ли Вы, что знания, которые дает вуз по выбранной вами специальности, являются фундаментальными (глубокими и основательными)?

	Общее N=1454	Юноши N=223	Девушки N=1228	1 курс N=660	3 курс N=497	5 курс N=296
1	76,3	77,1	76,1	86,5	74,4	56,4
2	23,7	22,9	23,9	13,5	25,6	43,6

5. Как Вы считаете, насколько систематизированными оказываются знания, которые дает вуз по выбранной вами специальности?

	Общее N=1465	Юноши N=224	Девушки N=1237	1 курс N=665	3 курс N=498	5 курс N=301
1	60,4	62,9	60,1	69,3	60,2	41,2
2	35,8	33,0	36,1	29,0	35,1	51,5
3	3,8	4,0	3,7	1,7	4,6	7,3

6. Включены ли, на Ваш взгляд, в курсы по специальности материалы современных исследований, достижений в различных областях науки?

	Общее N=1460	Юноши N=222	Девушки N=1235	1 курс N=664	3 курс N=496	5 курс N=300
1	41,5	42,3	41,4	44,0	43,1	33,3
2	54,8	52,3	55,3	52,7	52,4	63,3
3	3,7	5,4	3,3	3,3	4,4	3,3

7. Как Вы считаете, достаточно ли внимания уделяется общеобразовательным предметам в учебной программе?

	Общее N=1467	Юноши N=223	Девушки N=1241	1 курс N=669	3 курс N=497	5 курс N=300
1	25,2	35,4	23,3	20,5	26,6	33,0
2	66,8	54,7	69,0	72,2	65,4	57,3
3	8,0	9,9	7,7	7,3	8,0	9,7

8. Считаете ли Вы, что знания, которые дает ваш вуз по общеобразовательным предметам, являются фундаментальными (глубокими и основательными)?

	Общее N=1457	Юноши N=221	Девушки N=1233	1 курс N=664	3 курс N=495	5 курс N=297
1	51,3	49,8	51,7	58,0	49,5	39,7
2	48,7	50,2	48,3	42,0	50,5	60,3

9_1. В результате обучения в вузе иностранному языку я смогу переводить литературу по специальности (оцените по пятибалльной шкале: 1 — не смогу; 5- совершенно свободно):

	Общее N=1441	Юноши N=211	Девушки N=1226	1 курс N=656	3 курс N=491	5 курс N=293
1	21,8	16,1	22,8	13,9	26,9	31,1
2	17,9	20,4	17,5	17,4	18,3	18,1
3	31,3	36,5	30,5	33,5	28,7	30,7
4	20,6	21,3	20,4	24,5	17,7	16,7
5	8,4	5,7	8,9	10,7	8,4	3,4

9_2. В результате обучения в вузе иностранному языку я смогу читать художественную литературу на иностранном языке
(оцените по пятибалльной шкале: 1 — не смогу; 5- совершенно свободно):

	Общее N=1437	Юноши N=211	Девушки N=1222	1 курс N=653	3 курс N=491	5 курс N=292
1	24,1	17,5	25,2	15,3	30,3	33,2
2	21,1	26,1	20,2	19,8	21,4	23,3
3	20,8	25,6	20,0	23,3	18,1	19,9
4	20,9	21,8	20,7	25,9	16,1	17,8
5	13,2	9,0	13,9	15,8	14,1	5,8

9_3. В результате обучения в вузе иностранному языку я смогу общаться на иностранном языке на профессиональные темы
(оцените по пятибалльной шкале: 1 — не смогу; 5- совершенно свободно):

	Общее N=1433	Юноши N=210	Девушки N=1219	1 курс N=653	3 курс N=488	5 курс N=291
1	39,6	31,4	41,0	27,7	47,5	53,3
2	22,4	26,7	21,7	22,4	21,3	24,1
3	20,2	22,4	19,9	27,4	16,0	11,3
4	12,6	14,8	12,2	16,5	10,0	8,2
5	5,1	4,8	5,2	6,0	5,1	3,1

9_4. В результате обучения в вузе иностранному языку я смогу общаться с носителем языка на бытовые темы (оцените по пятибалльной шкале: 1 — не смогу; 5- совершенно свободно):

	Общее N=1439	Юноши N=215	Девушки N=1220	1 курс N=655	3 курс N=491	5 курс N=292
1	17,3	12,6	18,1	10,8	20,2	27,1
2	16,0	17,7	15,7	13,3	18,9	17,1
3	18,3	19,5	18,2	17,4	19,3	18,8
4	24,1	27,9	23,4	28,5	19,6	21,6
5	24,3	22,3	24,6	29,9	22,0	15,4

10. Занимаются ли преподаватели вашего вуза научно-исследовательской работой помимо педагогической деятельности?

	Общее N=1464	Юноши N=223	Девушки N=1238	1 курс N=664	3 курс N=498	5 курс N=301
1	48,3	48,9	48,3	39,8	54,8	56,5
2	25,3	24,7	25,4	25,2	25,5	25,2
3	4,4	8,5	3,7	5,1	4,0	3,7
4	22,0	17,9	22,6	30,0	15,7	14,6

11. Предоставляет ли Ваш вуз возможность участия студентам в научно-исследовательской деятельности?

	Общее N=1460	Юноши N=222	Девушки N=1235	1 курс N=664	3 курс N=495	5 курс N=300
1	42,3	46,4	41,6	35,8	48,3	47,0
2	11,2	19,4	9,7	6,8	13,7	16,7
3	3,3	2,7	3,3	2,4	3,6	4,7
4	43,2	31,5	45,3	55,0	34,3	31,7

12. Принимаете ли Вы лично участие в научно-исследовательской деятельности?

	Общее N=1455	Юноши N=223	Девушки N=1228	1 курс N=658	3 курс N=496	5 курс N=300
1	30,0	33,6	29,3	15,2	56,5	18,7
2	13,3	11,2	13,7	2,4	5,8	49,3
3	4,5	9,0	3,7	4,4	3,4	6,3
4	2,4	5,4	1,9	3,0	1,8	2,0
5	49,9	40,8	51,5	74,9	32,5	23,7

13. Предоставляет ли Ваш вуз студентам возможность получения грантов на научно-исследовательскую деятельность?

	Общее N=1440	Юноши N=222	Девушки N=1214	1 курс N=649	3 курс N=494	5 курс N=296
1	9,2	13,5	8,5	8,3	10,5	9,1
2	5,6	9,9	4,9	5,7	4,9	6,8
3	5,3	7,7	4,7	2,6	5,5	10,8
4	79,9	68,9	82,0	83,4	79,1	73,3

14. Предоставляет ли Ваш вуз студентам возможность получения грантов на стажировку или обучение за рубежом?

	Общее N=1451	Юноши N=219	Девушки N=1229	1 курс N=654	3 курс N=497	5 курс N=299
1	11,9	14,6	11,4	13,8	9,3	12,0
2	5,5	9,6	4,7	7,5	5,2	1,7
3	11,6	10,5	11,8	6,7	14,3	17,7
4	71,1	65,3	72,1	72,0	71,2	68,6

15. Использовали ли Вы возможность, предоставленную вузом, на получение различных грантов?

	Общее N=1437	Юноши N=223	Девушки N=1210	1 курс N=647	3 курс N=491	5 курс N=298
1	1,0	2,7	0,7	1,1	0,4	1,7
2	1,3	2,7	1,1	0,8	0,8	3,4
3	97,7	94,6	98,3	98,1	98,8	95,0

16. Предусматривает ли Ваш вуз возможность пользоваться специально оборудованными лабораториями, классами и т.д., необходимыми для практических занятий?

	Общее N=1458	Юноши N=222	Девушки N=1232	1 курс N=663	3 курс N=496	5 курс N=298
1	19,5	30,6	17,5	21,7	21,7	16,8
2	39,3	32,9	40,5	42,5	42,5	33,2
3	41,2	36,5	42,0	35,7	35,7	50,0

17. Насколько современно оборудование в Вашем вузе, необходимое для практических занятий?

	Общее N=1441	Юноши N=222	Девушки N=1216	1 курс N=656	3 курс N=492	5 курс N=292
1	17,0	24,3	15,7	23,8	12,8	8,9
2	42,4	40,5	42,8	45,0	39,4	41,8
3	20,5	18,5	20,9	15,4	24,8	24,7
4	20,1	16,7	20,6	15,9	23,0	24,7

18. Предоставляет ли библиотека Вашего вуза литературу, необходимую для обучения?

	Общее N=1465	Юноши N=223	Девушки N=1238	1 курс N=666	3 курс N=498	5 курс N=300
1	23,2	35,0	21,2	26,7	20,3	20,3
2	65,9	53,4	68,2	63,4	68,3	67,7
3	10,2	11,2	10,1	9,3	10,8	11,3
4	0,6	0,4	0,6	0,6	0,6	0,7

19. Сколько денег в среднем Вы тратите за семестр на приобретение литературы, необходимой для обучения в вузе?

	Общее N=1460	Юноши N=220	Девушки N=1237	1 курс N=663	3 курс N=497	5 курс N=299
1	12,6	17,7	11,6	10,9	13,5	14,7
2	30,4	24,1	31,5	30,8	30,6	29,4
3	26,0	24,5	26,3	27,1	25,8	23,7
4	18,6	15,5	19,2	21,0	17,7	15,1
5	12,4	18,2	11,4	10,3	12,5	17,1

20. При подготовке к вступительным экзаменам в вуз Вам:

	Общее N=1459	Юноши N=222	Девушки N=1234	1 курс N=666	3 курс N=494	5 курс N=299
1	23,9	24,3	23,7	26,1	22,3	21,4
2	39,3	33,3	40,4	37,7	40,3	41,5
3	14,1	16,2	13,8	14,1	14,4	13,7
4	22,7	26,1	22,1	22,1	23,1	23,4

21. Для поступления в вуз Вы занимались:

	Общее N=378	Юноши N=59	Девушки N=318	1 курс N=193	3 курс N=118	5 курс N=67
1	27,8	16,9	29,9	29,5	31,4	16,4
2	39,7	42,4	39,0	33,2	44,1	50,7
3	32,5	40,7	31,1	37,3	24,6	32,8

22. Сталкивались ли Вы с явлением взяточничества при поступлении в Ваш вуз?

	Общее N=1398	Юноши N=214	Девушки N=1180	1 курс N=623	3 курс N=483	5 курс N=291
1	27,3	20,1	28,6	29,9	26,5	23,0
2	3,4	4,2	3,2	2,1	3,7	5,5
3	69,4	75,7	68,2	68,1	69,8	71,5

23. Сталкивались ли Вы с явлением взяточничества в процессе обучения в Вашем вузе?

	Общее N=1402	Юноши N=212	Девушки N=1187	1 курс N=626	3 курс N=486	5 курс N=290
1	19,4	17,5	19,7	15,2	20,6	26,6
2	2,2	2,4	2,2	1,0	3,9	2,1
3	78,4	80,2	78,1	83,9	75,5	71,4

24. Возникают ли у Вас конфликты с преподавателями?

	Общее N=1434	Юноши N=216	Девушки N=1215	1 курс N=645	3 курс N=491	5 курс N=297
1	2,2	5,6	1,6	1,6	3,1	2,0
2	35,1	45,4	33,3	29,6	40,7	38,0
3	62,7	49,1	65,2	68,8	56,2	59,9

25. Укажите основные причины, по которым у Вас возникали конфликты с преподавателями:

	Общее N=545	Юноши N=112	Девушки N=432	1 курс N=207	3 курс N=219	5 курс N=119
1	20,7	34,8	17,1	18,8	21,0	23,5
2	9,7	20,5	6,9	12,1	11,4	2,5
3	32,5	22,3	35,0	26,6	33,8	40,3
4	13,4	17,0	12,5	20,3	11,4	5,0
5	28,1	28,6	28,0	28,0	29,2	26,1
6	28,1	25,9	28,7	25,6	30,1	28,6
7	27,7	33,0	26,2	30,0	22,4	33,6
8	13,0	8,9	14,1	10,6	13,7	16,0
9	26,8	18,8	28,7	28,0	22,8	31,9
10	5,0	5,4	4,9	3,9	6,8	3,4

26_1. Если у Вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить? (не-посещаемость лекций)

	Общее N=174	Юноши N=61	Девушки N=113	1 курс N=61	3 курс N=76	5 курс N=37
да, конфликт разрешился быстро и легко	78,2	78,7	77,9	78,7	81,6	70,3
да, но конфликт долго длился и его было сложно разрешить	12,1	11,5	12,4	13,1	7,9	18,9
нет, я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	6,3	8,2	5,3	6,6	6,6	5,4
нет, я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы	3,4	1,6	4,4	1,6	3,9	5,4

26_2. Если у Вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить? (плохая успеваемость)

	Общее N=104	Юноши N=42	Девушки N=62	1 курс N=46	3 курс N=42	5 курс N=16
да, конфликт разрешился быстро и легко	39,4	42,9	37,1	32,6	40,5	56,3
да, но конфликт долго длился и его было сложно разрешить	36,5	35,7	37,1	39,1	35,7	31,3
нет, я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	16,3	14,3	17,7	19,6	16,7	6,3
нет, я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы	7,7	7,1	8,1	8,7	7,1	6,3

26_3. Если у Вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить? (необъективность оценки)

	Общее N=198	Юноши N=44	Девушки N=153	1 курс N=58	3 курс N=90	5 курс N=50
да, конфликт разрешился быстро и легко	33,8	50,0	29,4	37,9	37,8	22,0
да, но конфликт долго длился и его было сложно разрешить	23,2	25,0	22,9	17,2	25,6	26,0
нет, я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	20,7	9,1	23,5	31,0	15,6	18,0
нет, я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы	22,2	15,9	24,2	13,8	21,1	34,0

26_4. Если у Вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить? (мое поведение на занятиях)

	Общее N=110	Юноши N=33	Девушки N=77	1 курс N=53	3 курс N=42	5 курс N=15
да, конфликт разрешился быстро и легко	69,1	78,8	64,9	64,2	76,2	66,7
да, но конфликт долго длился и его было сложно разрешить	12,7	15,2	11,7	9,4	16,7	13,3
нет, я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	8,2	6,1	9,1	13,2	2,4	6,7
нет, я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы	10,0	0,0	14,3	13,2	4,8	13,3

26_5. Если у Вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить? (расхождение во мнениях по поводу предмета)

	Общее N=172	Юноши N=42	Девушки N=130	1 курс N=65	3 курс N=72	5 курс N=35
да, конфликт разрешился быстро и легко	45,9	50,0	44,6	47,7	47,2	40,0
да, но конфликт долго длился и его было сложно разрешить	22,1	28,6	20,0	21,5	22,2	22,9
нет, я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	12,8	9,5	13,8	12,3	12,5	14,3
нет, я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы	19,2	11,9	21,5	18,5	18,1	22,9

26_6. Если у Вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить? (личная неприязнь преподавателя ко мне)

	Общее N=169	Юноши N=36	Девушки N=133	1 курс N=60	3 курс N=73	5 курс N=36
да, конфликт разрешился быстро и легко	15,4	19,4	14,3	20,0	12,3	13,9
да, но конфликт долго длился и его было сложно разрешить	20,7	25,0	19,5	20,0	20,5	22,2
нет, я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	24,9	25,0	24,8	30,0	23,3	19,4
нет, я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы	39,1	30,6	41,4	30,0	43,8	44,4

26_7. Если у Вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить? (различия в мировоззрении)

	Общее N=177	Юноши N=52	Девушки N=124	1 курс N=68	3 курс N=63	5 курс N=46
да, конфликт разрешился быстро и легко	30,5	36,5	28,2	23,5	38,1	30,4
да, но конфликт долго длился и его было сложно разрешить	20,3	28,8	16,9	26,5	17,5	15,2
нет, я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	11,9	11,5	12,1	17,6	4,8	13,0
нет, я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы	37,3	23,1	42,7	32,4	39,7	41,3

26_8. Если у Вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить? (оскорбление и унижение со стороны преподавателя)

	Общее N=109	Юноши N=31	Девушки N=78	1 курс N=39	3 курс N=46	5 курс N=24
да, конфликт разрешился быстро и легко	24,8	38,7	19,2	30,8	23,9	16,7
да, но конфликт долго длился и его было сложно разрешить	21,1	19,4	21,8	17,9	21,7	25,0
нет, я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	18,3	19,4	17,9	23,1	17,4	12,5
нет, я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы	35,8	22,6	41,0	28,2	37,0	45,8

26_9. Если у Вас возникали конфликты с преподавателями по следующим причинам, то удавалось ли Вам их разрешить? (неуважительное отношение преподавателя к группе в целом)

	Общее N=175	Юноши N=38	Девушки N=136	1 курс N=66	3 курс N=67	5 курс N=42
да, конфликт разрешился быстро и легко	22,3	42,1	16,9	25,8	16,4	26,2
да, но конфликт долго длился и его было сложно разрешить	14,3	13,2	14,7	10,6	14,9	19,0
нет, я до сих пор нахожусь в ситуации конфликта	24,6	7,9	28,7	33,3	23,9	11,9
нет, я считаю, что подобные конфликты вообще неразрешимы	38,9	36,8	39,7	30,3	44,8	42,9

27. Как конфликт с преподавателем влияет на Ваше посещение его предмета?

	Общее N=539	Юноши N=111	Девушки N=427	1 курс N=205	3 курс N=215	5 курс N=119
1	16,5	23,4	14,8	20,5	14,9	12,6
2	19,3	15,3	20,4	19,5	19,1	19,3
3	3,0	4,5	2,6	1,5	2,8	5,9
4	61,2	56,8	62,3	58,5	63,3	62,2

28. Как конфликт с преподавателем влияет на Вашу учебу?

	Общее N=528	Юноши N=109	Девушки N=418	1 курс N=202	3 курс N=215	5 курс N=111
1	33,0	24,8	35,2	32,2	35,8	28,8
2	13,6	16,5	12,7	18,8	12,6	6,3
3	52,3	57,8	51,0	48,0	49,8	64,9
4	1,1	0,9	1,2	1,0	1,9	0,0

29. Как ведет себя преподаватель в случае конфликта с Вами?

	Общее N=515	Юноши N=106	Девушки N=408	1 курс N=199	3 курс N=207	5 курс N=109
1	19,4	17,0	19,9	15,1	18,8	28,4
2	33,4	35,8	32,8	36,2	32,9	29,4
3	13,8	17,0	13,0	19,1	12,1	7,3
4	30,5	28,3	31,1	26,1	33,3	33,0
5	2,9	1,9	3,2	3,5	2,9	1,8

30. Если у Вас возникают проблемы с пониманием материала, то, как правило, это связано:

	Общее N=1428	Юноши N=213	Девушки N=1213	1 курс N=654	3 курс N=488	5 курс N=286
1	29,6	24,4	30,6	32,1	27,3	28,0
2	44,9	39,4	45,8	39,0	50,0	49,7
3	25,5	36,2	23,7	28,9	22,7	22,4

31. Обращаетесь ли Вы за помощью к преподавателям по вопросам, выходящим за рамки лекционного материала, но касающихся их предметов?

	Общее N=1461	Юноши N=220	Девушки N=1238	1 курс N=664	3 курс N=496	5 курс N=300
1	10,1	18,6	8,5	12,5	7,3	9,3
2	51,6	48,6	52,2	46,7	59,1	50,3
3	2,1	2,7	1,9	1,8	1,6	3,3
4	7,4	7,7	7,4	8,1	5,6	8,7
5	28,9	22,3	30,0	30,9	26,4	28,3

32. На лекции Вы, как правило:

	Общее N=1423	Юноши N=213	Девушки N=1208	1 курс N=651	3 курс N=480	5 курс N=291
1	77,5	70,0	78,9	79,1	75,8	77,0
2	10,3	15,0	9,4	10,6	9,2	11,0
3	6,7	8,9	6,4	5,4	8,1	7,6
4	5,5	6,1	5,4	4,9	6,9	4,5

33. Обращаетесь ли Вы к преподавателям вне учебных занятий по вопросам, касающихся их предметов?

	Общее N=1462	Юноши N=221	Девушки N=1238	1 курс N=665	3 курс N=496	5 курс N=300
1	36,2	33,9	36,6	39,5	32,5	35,0
2	19,0	22,2	18,5	16,4	23,2	18,0
3	8,3	13,1	7,4	6,5	9,5	10,7
4	2,2	3,2	2,0	3,3	1,0	1,7
5	34,3	27,6	35,5	34,3	33,9	34,7

34. Оцените степень важности каждого из нижеперечисленных качеств для идеального, с Вашей точки зрения, преподавателя по пятибалльной шкале: (1-совершенно неважно, 5-необходимо)

Качества	Общее N=1451	Юноши N=218	Девушки N=1230	1 курс N=664	3 курс N=493	5 курс N=293
1	4,9	4,8	4,9	4,9	4,9	4,9
2	4,8	4,8	4,8	4,8	4,7	4,7
3	4,2	4,2	4,2	4,2	4,2	4,3
4	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8	4,8
5	2,9	3,1	2,9	3,1	2,8	2,8
6	3,6	3,7	3,6	3,7	3,6	3,5
7	4,6	4,4	4,6	4,5	4,6	4,6
8	3,8	3,7	3,8	3,9	3,8	3,7
9	3,9	4,0	3,9	3,9	3,9	3,9
10	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0	4,0
11	4,7	4,6	4,8	4,7	4,8	4,8

- 35. Оцените степень выраженности из нижеперечисленных качеств у одного из Ваших преподавателей, который, по Вашему мнению, обладает высоким уровнем профессионализма, по сравнению с большинством преподавателей вуза: (1 — отсутствует, 5 — сильно выражено)**

Качества	Общее N=1438	Юноши N=213	Девушки N=1223	1 курс N=660	3 курс N=491	5 курс N=288
1	4,9	4,8	4,9	4,9	4,9	4,9
2	4,5	4,4	4,5	4,4	4,5	4,5
3	4,4	4,4	4,4	4,3	4,5	4,5
4	4,5	4,3	4,5	4,4	4,6	4,5
5	3,4	3,5	3,4	3,4	3,4	3,4
6	3,5	3,5	3,5	3,5	3,5	3,6
7	4,2	4,1	4,3	4,2	4,3	4,3
8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8	3,8
9	4,0	4,1	4,0	4,0	4,1	3,9
10	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7	3,7
11	4,5	4,4	4,5	4,5	4,5	4,6

- 36. Оцените степень выраженности из нижеперечисленных качеств у одного из Ваших преподавателей, который, по Вашему мнению, обладает низким уровнем профессионализма, по сравнению с большинством преподавателей вуза: (1 — отсутствует, 5 — сильно выражено)**

Качества	Общее N=1371	Юноши N=198	Девушки N=1171	1 курс N=626	3 курс N=470	5 курс N=274
1	3,4	3,3	3,4	3,6	3,3	3,1
2	2,0	2,3	2,0	2,2	1,9	1,8
3	2,9	2,9	2,9	3,0	2,8	2,7
4	2,2	2,5	2,2	2,4	2,2	2,0
5	2,2	2,5	2,2	2,3	2,1	2,2
6	2,0	2,2	2,0	2,1	1,9	2,0
7	2,7	2,8	2,7	2,9	2,6	2,4
8	2,7	2,7	2,7	2,9	2,6	2,5
9	2,2	2,4	2,2	2,3	2,2	2,1
10	2,4	2,4	2,4	2,5	2,5	2,2
11	2,9	2,8	2,9	3,0	2,9	2,5

37_1. Оцените, какой процент Ваших преподавателей обладает: (в ячейке указан процент преподавателей с высоким уровнем профессионализма)

Общее N=1894	Юноши N=557	Девушки N=1335	1 курс N=815	3 курс N=679	5 курс N=400
63,4	62,2	63,9	67,7	62,4	26,8

37_2. Оцените, какой процент Ваших преподавателей обладает: (в ячейке указан процент преподавателей со средним уровнем профессионализма)

Общее N=1880	Юноши N=552	Девушки N=1326	1 курс N=808	3 курс N=676	5 курс N=396
26,7	26,4	26,8	24,0	27,4	30,9

37_3. Оцените, какой процент Ваших преподавателей обладает: (в ячейке указан процент преподавателей с низким уровнем профессионализма)

Общее N=1872	Юноши N=550	Девушки N=1320	1 курс N=804	3 курс N=673	5 курс N=395
10,2	11,7	9,6	8,5	10,2	13,6

38. В каком учебном заведении Вы учитесь?

	Общее N=1458	Юноши N=221	Девушки N=1234	1 курс N=664	3 курс N=497	5 курс N=296
1	85,5	85,5	85,4	80,6	87,9	92,2
2	14,3	13,1	14,6	19,1	11,9	7,8
3	0,1	0,9	0,0	0,2	0,2	0,0
4	0,1	0,5	0,0	0,2	0,0	0,0

39. Работаете ли Вы в настоящий момент?**161**

	Общее N=1459	Юноши N=221	Девушки N=1235	1 курс N=666	3 курс N=497	5 курс N=295
1	9,8	7,7	10,2	1,8	9,7	28,1
2	7,3	10,9	6,7	5,4	7,6	11,2
3	9,0	8,6	9,1	6,5	13,7	7,1
4	19,9	28,1	18,4	18,9	22,1	18,0
5	53,9	44,8	55,5	67,4	46,9	35,6

40. В каком секторе экономики Вы работаете?

	Общее N=656	Юноши N=120	Девушки N=535	1 курс N=214	3 курс N=255	5 курс N=186
1	30,3	22,5	32,0	18,7	27,8	47,3
2	50,5	58,3	48,8	54,2	56,1	38,2
3	19,2	19,2	19,3	27,1	16,1	14,5

41. Укажите основные причины, по которым Вы решили устроиться на работу:

	Общее N=668	Юноши N=121	Девушки N=546	1 курс N=215	3 курс N=260	5 курс N=192
1	42,8	55,4	39,9	52,6	41,9	33,3
2	12,7	6,6	14,1	6,5	11,9	20,8
3	28,6	16,5	31,3	17,2	33,5	34,9
4	38,9	29,8	41,0	40,5	39,6	36,5
5	10,3	5,0	11,5	9,3	9,6	12,5
6	2,7	5,8	2,0	4,7	2,3	1,0
7	10,3	12,4	9,9	7,9	9,6	14,1
8	6,7	10,7	5,9	10,7	6,2	3,1
9	43,9	36,4	45,6	52,1	43,1	35,9
10	36,1	44,6	34,2	31,6	38,1	38,0
11	2,2	2,5	2,2	3,3	2,3	1,0

42. Устраивает ли Вас Ваша работа?

	Общее N=668	Юноши N=121	Девушки N=546	1 курс N=214	3 курс N=260	5 курс N=193
1	15,9	18,2	15,4	12,1	14,2	22,3
2	62,1	57,9	63,2	63,6	65,8	56,0
3	22,0	24,0	21,4	24,3	20,0	21,8

43. Если Вас не устраивает Ваша работа, то по каким причинам?

	Общее N=487	Юноши N=85	Девушки N=401	1 курс N=159	3 курс N=187	5 курс N=141
1	18,9	31,8	16,2	20,8	18,7	17,0
2	3,9	3,5	4,0	4,4	2,7	5,0
3	20,1	14,1	21,4	26,4	19,3	14,2
4	13,1	15,3	12,7	12,6	14,4	12,1
5	50,9	49,4	51,1	39,0	51,9	63,1
6	15,8	14,1	16,2	15,1	15,0	17,7
7	23,0	21,2	23,4	23,3	24,6	20,6
8	21,6	15,3	22,9	32,1	18,2	14,2
9	8,2	9,4	8,0	5,7	6,4	13,5
10	18,5	22,4	17,7	23,3	21,4	9,2
11	1,2	2,4	1,0	0,6	1,6	1,4

44. Укажите размер Вашей среднемесячной заработной платы:

	Общее N=663	Юноши N=117	Девушки N=545	1 курс N=213	3 курс N=258	5 курс N=192
1	41,9	23,1	45,9	36,6	48,1	39,6
2	29,1	29,1	29,2	34,7	27,5	25,0
3	16,3	24,8	14,5	17,8	15,1	16,1
4	5,6	6,8	5,3	4,2	3,9	9,4
5	2,9	3,4	2,8	1,4	2,7	4,7
6	4,2	12,8	2,4	5,2	2,7	5,2

45. Каким образом Вы нашли работу?

	Общее N=649	Юноши N=116	Девушки N=532	1 курс N=246	3 курс N=331	5 курс N=276
1	60,1	10,2	49,9	60,2	57,1	54,0
2	9,1	2,2	6,9	13,0	11,2	5,4
3	15,3	2,2	13,1	13,4	14,8	12,0
4	4,2	1,1	3,1	5,7	6,3	3,6
5	0,8	0,2	0,6	2,0	0,0	0,7
6	4,8	1,4	3,2	2,4	6,3	15,9
7	5,9	0,8	5,1	3,3	4,2	8,3

46. Как Вы считаете, влияет ли работа на Вашу успеваемость?

	Общее N=668	Юноши N=120	Девушки N=547	1 курс N=216	3 курс N=260	5 курс N=192
1	17,5	13,3	18,5	14,4	18,8	19,3
2	30,1	34,2	29,1	28,2	32,3	29,2
3	52,4	52,5	52,5	57,4	48,8	51,6

47. Если Ваша работа связана с Вашей будущей специальностью, то знания и навыки, полученные в вузе:

	Общее N=402	Юноши N=70	Девушки N=332	1 курс N=109	3 курс N=161	5 курс N=132
1	21,9	34,3	19,3	26,6	21,1	18,9
2	34,1	22,9	36,4	32,1	41,0	27,3
3	36,8	30,0	38,3	25,7	34,8	48,5
4	7,2	12,9	6,0	15,6	3,1	5,3

48. Работа, которую Вы выполняете:

	Общее N=664	Юноши N=121	Девушки N=542	1 курс N=213	3 курс N=259	5 курс N=191
1	32,5	39,7	30,8	46,9	31,7	17,3
2	26,7	33,1	25,3	34,3	28,2	16,2
3	19,6	11,6	21,4	13,6	20,5	25,1
4	21,2	15,7	22,5	5,2	19,7	41,4

49. Если Вы не работаете в настоящий момент, то укажите основную причину:

	Общее N=883	Юноши N=110	Девушки N=771	1 курс N=487	3 курс N=283	5 курс N=112
1	58,1	51,8	59,0	54,8	62,2	62,5
2	5,1	2,7	5,4	4,7	2,8	12,5
3	12,7	14,5	12,3	13,1	14,1	7,1
4	12,1	8,2	12,7	12,7	11,0	12,5
5	14,0	17,3	13,6	13,8	14,5	14,3
6	6,5	10,9	5,8	7,8	5,3	2,7
7	2,5	4,5	2,2	2,9	1,4	3,6

50. Каковы Ваши профессиональные планы после окончания вуза?

	Общее N=1461	Юноши N=222	Девушки N=1237	1 курс N=667	3 курс N=498	5 курс N=296
1	19,1	40,1	15,3	18,7	15,9	25,3
2	22,5	14,0	24,0	21,4	25,5	19,6
3	18,1	7,7	20,0	22,3	17,3	10,1
4	10,8	10,4	10,9	8,4	12,2	13,9
5	7,5	8,6	7,3	5,2	7,2	12,8
6	0,0	0,0	0,0	0,6	0,6	3,4
7	1,2	1,4	1,1	23,2	21,3	14,9
8	20,9	18,0	21,4	18,7	15,9	25,3

51. Предоставляет ли Ваш вуз возможность трудоустройства в соответствии со специальностью после получения диплома?

	Общее N=1409	Юноши N=212	Девушки N=1195	1 курс N=640	3 курс N=481	5 курс N=288
1	36,9	48,6	34,9	38,8	31,0	42,7
2	27,4	26,4	27,4	35,6	25,2	12,8
3	35,7	25,0	37,7	25,6	43,9	44,4

52. Как Вы оцениваете свои шансы на трудоустройство после окончания вуза?

	Общее N=1444	Юноши N=218	Девушки N=1224	1 курс N=658	3 курс N=495	5 курс N=291
1	51,0	38,5	53,3	57,0	48,3	42,3
2	10,7	15,6	9,8	9,4	13,9	7,9
3	25,5	34,9	23,8	22,0	25,3	33,7
4	12,8	11,0	13,1	11,6	12,5	16,2

53. Какими критериями Вы будете руководствоваться при выборе работы после окончания вуза?

	Общее N=1457	Юноши N=221	Девушки N=1234	1 курс N=666	3 курс N=498	5 курс N=293
1	13,0	17,6	12,2	17,7	8,6	9,6
2	69,3	59,7	71,1	71,6	71,3	60,8
3	28,5	26,7	28,7	28,7	29,7	25,9
4	72,9	71,9	73,0	70,1	74,3	76,8
5	31,2	33,9	30,7	27,9	32,9	35,8
6	8,4	7,7	8,5	10,4	7,8	4,8
7	6,7	6,3	6,8	7,1	6,0	7,2
8	1,8	4,1	1,4	1,2	0,8	4,8
9	18,0	17,2	18,2	14,4	19,9	22,9
10	6,7	8,1	6,4	6,2	6,2	8,5
11	23,6	18,6	24,6	25,5	21,7	22,5
12	5,2	6,3	5,0	6,5	4,4	3,8

54. Где Вы хотели бы работать после окончания вуза?

	Общее N=1461	Юноши N=223	Девушки N=1236	1 курс N=666	3 курс N=498	5 курс N=296
1	18,1	21,5	17,5	19,2	16,3	18,6
2	20,9	20,6	21,0	20,4	20,7	22,6
3	9,6	7,2	10,0	7,5	10,8	12,2
4	12,1	6,7	13,1	13,8	12,0	8,4
5	4,9	4,0	5,1	7,5	3,4	1,7
6	9,9	11,7	9,6	10,8	9,4	8,8
7	19,2	15,7	19,7	16,8	21,9	19,9
8	5,3	12,6	4,0	3,9	5,4	7,8

55. В какой сфере деятельности Вы хотели бы работать после окончания вуза?

	Общее N=1449	Юноши N=221	Девушки N=1226	1 курс N=664	3 курс N=495	5 курс N=289
1	1,9	4,5	1,5	1,4	2,4	2,4
2	23,5	16,7	24,8	24,4	20,8	26,3
3	6,9	10,9	6,2	5,4	7,7	9,0
4	5,1	5,0	5,1	5,7	5,5	3,1
5	47,5	26,7	51,3	47,0	52,1	40,8
6	5,9	14,0	4,5	6,6	6,5	3,5
7	15,5	23,5	14,0	17,0	14,7	13,5
8	17,0	10,4	18,3	18,7	17,2	13,1
9	5,0	8,6	4,4	4,8	5,5	4,8
10	1,4	6,3	0,5	1,2	1,6	1,4
11	2,3	4,1	2,0	2,7	2,0	2,1
12	27,5	19,5	29,0	31,2	24,4	24,2
13	8,7	19,5	6,8	10,4	6,9	8,0
14	16,9	11,3	17,9	17,5	17,0	15,6
15	0,9	2,3	0,7	0,8	0,6	1,7
16	4,8	5,4	4,6	5,3	5,1	3,1
17	6,3	13,1	5,1	8,6	5,5	2,4
18	17,0	12,7	17,8	18,7	14,1	18,3
19	11,3	10,0	11,6	11,0	9,3	15,6
20	1,1	2,3	0,9	1,2	1,2	0,7

56. Какой должностной уровень Вы считаете достаточным для себя в своей профессиональной карьере?

	Общее N=1453	Юноши N=222	Девушки N=1228	1 курс N=661	3 курс N=498	5 курс N=293
1	43,2	31,1	45,4	47,2	41,0	37,9
2	22,0	22,1	22,0	19,1	25,5	22,9
3	21,7	27,0	20,8	22,4	21,5	20,8
4	13,0	19,8	11,8	11,3	12,0	18,4

57. Считаете ли Вы для себя приемлемым выполнение удаленной работы через Интернет?

167

В.С. Собкин, О.В. Ткаченко • СТУДЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

	Общее N=1396	Юноши N=211	Девушки N=1183	1 курс N=640	3 курс N=474	5 курс N=281
1	13,3	24,2	11,4	16,9	9,7	11,4
2	1,1	0,9	1,1	1,3	0,8	1,1
3	3,8	4,3	3,7	3,8	4,0	3,6
4	12,2	13,7	12,0	12,2	14,6	8,5
5	9,3	8,5	9,5	10,2	8,4	8,5
6	18,0	16,6	18,2	16,4	20,3	17,4
7	3,9	5,2	3,7	4,1	2,3	6,4
8	12,9	13,7	12,8	10,9	15,0	13,9
9	19,7	6,6	22,0	19,2	19,6	21,0
10	6,3	2,8	6,9	5,5	6,5	7,8
11	6,9	4,3	7,4	7,3	7,0	6,0
12	7,1	6,6	7,2	7,0	6,3	8,5
13	1,5	2,4	1,4	0,5	2,7	1,8
14	0,8	1,4	0,7	1,1	0,2	1,1

58. Какие из нижеперечисленных жизненных ценностей являются для Вас наиболее значимыми?

	Общее N=1446	Юноши N=218	Девушки N=1225	1 курс N=658	3 курс N=497	5 курс N=291
1	49,0	59,2	47,3	51,1	45,7	50,2
2	50,8	41,3	74,5	47,3	54,5	52,2
3	2,7	10,6	2,4	2,9	2,8	2,1
4	28,3	26,1	46,4	33,9	23,9	23,0
5	77,9	51,4	155,3	76,0	81,9	75,3
6	7,3	10,6	12,7	7,9	5,6	8,6
7	26,7	29,8	51,6	25,2	28,6	26,8
8	13,3	17,9	24,6	14,0	11,5	15,1
9	30,8	20,2	65,5	29,9	33,8	27,5
10	0,4	2,3	0,1	0,5	0,2	0,7

59. В свободное от учебы время Вы предпочитаете:

	Общее N=1453	Юноши N=221	Девушки N=1229	1 курс N=664	3 курс N=497	5 курс N=291
1	62,0	67,4	60,9	57,4	64,8	67,7
2	14,5	22,2	13,2	17,6	11,9	12,0
3	32,0	27,6	32,9	32,7	32,8	29,2
4	6,2	11,3	5,7	5,3	7,2	6,5
5	20,4	40,3	16,9	20,6	20,1	20,6
6	26,5	18,1	28,5	32,5	21,1	22,0
7	30,1	38,5	27,9	34,0	27,6	25,4
8	5,8	8,6	5,3	5,1	6,2	6,5
9	26,9	13,1	29,9	25,0	27,8	29,9
10	18,4	11,3	19,3	19,3	16,3	19,6
11	12,3	9,5	12,3	14,0	12,1	8,2
12	3,9	12,2	4,1	5,1	3,8	1,4
13	25,3	9,5	26,4	26,4	25,6	22,3
14	3,3	6,3	3,6	2,9	4,2	2,7
15	19,8	51,1	20,8	17,0	20,7	24,4
16	73,0	33,5	74,6	77,3	72,0	64,6
17	25,1	20,4	26,9	21,7	29,2	25,8
18	15,8	6,8	14,7	12,3	17,9	19,9
19	12,8	6,8	14,5	8,3	15,7	18,2
20	14,0	0,0	15,5	13,9	14,5	13,4

60. Откуда Вы получаете наиболее полезные и интересные сведения?

	Общее N=1452	Юноши N=222	Девушки N=1227	1 курс N=661	3 курс N=497	5 курс N=293
1	69,4	70,3	69,1	65,7	73,4	70,6
2	15,9	14,0	16,3	18,8	12,7	15,0
3	41,0	34,7	42,3	39,3	44,1	39,9
4	24,2	24,8	24,2	24,4	23,3	25,6
5	23,7	10,8	26,0	27,7	22,3	17,1
6	34,8	34,7	34,7	33,1	36,0	36,2
7	33,5	27,9	34,4	38,9	33,0	22,2
8	10,9	10,4	11,0	11,6	8,7	13,0
9	22,9	35,6	20,7	18,3	25,6	28,7

61. Читаете ли Вы периодические издания (газеты, журналы)?

	Общее N=1454	Юноши N=222	Девушки N=1229	1 курс N=663	3 курс N=495	5 курс N=296
1	24,3	32,9	22,9	26,7	21,4	24,0
2	49,7	42,3	51,0	50,8	51,5	44,3
3	20,4	19,4	20,6	17,8	20,6	25,7
4	5,6	5,4	5,5	4,7	6,5	6,1

63. Сколько часов в день в среднем Вы слушаете радио?

	Общее N=1448	Юноши N=218	Девушки N=1227	1 курс N=660	3 курс N=493	5 курс N=294
1	25,6	12,8	28,0	29,2	22,3	23,1
2	17,3	12,8	18,2	17,4	18,7	15,0
3	26,3	26,6	26,2	24,5	27,8	27,9
4	19,8	26,1	18,7	19,1	20,7	20,1
5	10,9	21,6	9,0	9,7	10,5	13,9

65. Что определяет для Вас привлекательность радиостанции?

	Общее N=1294	Юноши N=174	Девушки N=1118	1 курс N=526	3 курс N=446	5 курс N=251
1	96,5	92,0	97,2	96,5	97,5	94,8
2	23,1	29,9	22,1	21,1	23,1	27,9
3	2,2	9,2	1,2	2,2	2,0	2,8
4	9,0	12,6	8,3	8,2	10,1	8,8
5	18,3	14,9	19,0	18,8	18,8	16,7
6	2,2	6,3	1,6	2,9	1,6	2,4
7	3,3	5,7	3,0	2,5	3,8	4,0
8	3,3	5,7	2,8	3,0	3,6	3,2
9	2,2	4,0	2,0	2,3	2,0	2,4
10	24,1	21,3	24,6	21,6	24,7	29,1
11	23,5	13,8	25,0	23,8	22,4	24,7
12	3,1	3,4	3,0	3,4	3,1	2,4
13	7,8	2,9	8,6	9,9	7,4	3,6
14	12,9	5,2	14,1	14,9	11,0	11,6
15	2,9	2,9	2,9	4,7	1,3	1,2
16	0,6	1,7	0,4	1,2	0,2	0,0

66. Сколько часов в день в среднем Вы смотрите телевизор?

	Общее N=1447	Юноши N=221	Девушки N=1224	1 курс N=660	3 курс N=491	5 курс N=295
1	1,5	1,4	1,6	1,5	1,5	1,7
2	25,6	24,4	25,8	24,7	25,9	27,1
3	31,6	31,2	31,7	29,8	34,4	30,8
4	18,9	19,5	18,8	20,3	17,9	17,3
5	8,6	11,3	8,0	10,0	7,1	7,8

67. Что побуждает Вас смотреть телевизор?

	Общее N=1323	Юноши N=195	Девушки N=1127	1 курс N=594	3 курс N=457	5 курс N=272
1	69,1	70,8	68,8	68,4	70,5	68,4
2	23,0	20,0	23,4	20,4	24,1	26,8
3	53,0	53,8	52,9	52,4	55,1	50,7
4	20,1	12,8	21,4	21,2	20,6	16,9
5	4,2	5,1	4,1	4,2	3,9	4,8
6	4,8	8,2	4,3	6,7	2,8	4,0
7	18,5	17,9	18,6	16,2	20,1	21,0
8	7,2	14,4	6,0	8,9	6,1	5,1
9	2,5	1,5	2,6	2,2	2,4	3,3
10	19,7	14,4	20,6	23,9	16,6	15,4
11	22,4	24,1	22,0	25,3	21,0	18,4

68. Как родители относятся к тому, что Вы смотрите телевизор?

	Общее N=1299	Юноши N=188	Девушки N=1110	1 курс N=590	3 курс N=448	5 курс N=261
1	38,2	23,9	40,5	38,5	37,1	39,5
2	48,7	64,4	46,0	44,7	51,6	52,5
3	6,4	5,9	6,5	6,9	6,7	4,6
4	6,2	5,3	6,3	9,2	4,0	3,1
5	0,6	0,5	0,6	0,7	0,7	0,4

69. Какой телевизионный канал Вам нравится больше всего?

	Общее N=1131	Юноши N=192	Девушки N=1122	1 курс N=595	3 курс N=454	5 курс N=267
1	46,7	40,1	48,0	44,2	51,5	44,2
2	32,5	28,1	33,3	32,4	29,7	37,5
3	3,5	7,8	2,8	3,4	3,5	3,7
4	40,9	47,9	39,8	37,3	40,7	49,1
5	22,6	25,0	22,0	17,6	24,2	30,7
6	10,1	13,5	9,5	7,4	12,3	12,4
7	3,6	7,3	2,9	3,2	3,1	5,2
8	7,2	12,0	6,4	9,1	5,3	6,4
9	33,5	25,0	35,0	40,2	30,8	23,2
10	1,1	1,6	1,1	1,7	0,4	1,1
11	1,5	1,0	1,6	1,8	1,1	1,5
12	4,0	15,1	2,1	4,7	2,6	4,9
13	8,1	7,3	8,3	9,6	6,2	8,2
14	24,6	12,5	26,7	29,2	22,7	17,6
15	30,2	20,3	32,0	35,5	29,5	19,9
16	3,7	5,7	3,4	4,0	4,6	1,5
17	1,5	3,6	1,2	1,3	1,5	1,9

70. Что определяет для Вас привлекательность телевизионного канала?

	Общее N=1324	Юноши N=195	Девушки N=1127	1 курс N=597	3 курс N=457	5 курс N=269
1	63,6	50,8	65,8	61,6	65,4	65,1
2	39,0	54,9	36,4	36,9	38,1	45,7
3	6,0	14,9	4,4	6,9	5,9	4,1
4	34,6	36,9	34,1	31,7	36,5	37,9
5	37,2	20,5	40,1	39,5	36,8	32,7
6	11,6	30,8	8,3	14,4	9,6	8,9
7	37,5	21,5	40,4	41,9	36,8	29,4
8	4,5	12,3	3,1	4,7	5,0	3,0
9	7,8	1,0	9,0	7,7	8,3	7,1
10	11,2	9,7	11,4	8,2	12,5	15,2
11	5,5	4,6	5,7	6,2	5,7	3,7
12	18,1	12,8	19,0	18,6	16,8	19,0
13	0,5	0,5	0,4	0,3	0,9	0,0
14	0,2	0,5	0,2	0,2	0,0	0,7

72. Как Вы относитесь к насилию на телеэкране?

	Общее N=1320	Юноши N=195	Девушки N=1123	1 курс N=594	3 курс N=456	5 курс N=270
1	3,6	10,3	2,4	4,2	2,6	4,1
2	1,2	3,6	0,8	1,3	1,1	1,1
3	70,1	35,9	76,0	64,8	73,9	75,2
4	25,1	50,3	20,7	29,6	22,4	19,6

73. Считаете ли Вы, что по телевизору показывается большое количество сцен насилия?

	Общее N=1316	Юноши N=193	Девушки N=1121	1 курс N=594	3 курс N=454	5 курс N=268
1	67,8	48,7	71,0	59,6	72,5	78,0
2	14,7	27,5	12,5	17,8	13,0	10,4
3	17,6	23,8	16,5	22,6	14,5	11,6

74. Какие сцены насилия на телеэкране вызывают у Вас наиболее негативные эмоции?

	Общее N=1304	Юноши N=192	Девушки N=1110	1 курс N=587	3 курс N=453	5 курс N=263
1	46,2	41,1	47,1	45,7	47,5	45,2
2	4,5	7,3	4,1	4,3	3,1	7,2
3	23,9	22,4	24,1	24,4	22,7	25,1
4	70,8	51,6	74,2	69,7	70,6	73,8
5	34,3	29,7	35,1	32,7	38,0	31,6
6	4,4	15,1	2,5	5,6	3,3	3,8

75. При просмотре сцен насилия отождествляете ли Вы себя, как правило:

	Общее N=1314	Юноши N=193	Девушки N=1119	1 курс N=589	3 курс N=458	5 курс N=267
1	2,4	7,8	1,4	3,1	1,7	1,9
2	17,5	7,8	19,2	19,9	15,3	16,1
3	80,1	84,5	79,4	77,1	83,0	82,0

76. Как Вы относитесь к эротике на телеэкране?

	Общее N=1312	Юноши N=193	Девушки N=1118	1 курс N=593	3 курс N=453	5 курс N=266
1	25,9	45,6	22,5	23,9	27,8	27,1
2	3,7	9,3	2,7	3,7	2,4	5,6
3	15,5	10,4	16,5	17,4	15,0	12,4
4	7,3	2,6	8,1	8,9	6,2	5,6
5	47,6	32,1	50,2	46,0	48,6	49,2

77_1. Сколько часов в день в среднем Вы уделяете использованию компьютером?

	Общее N=1361	Юноши N=204	Девушки N=1155	1 курс N=633	3 курс N=458	5 курс N=270
менее 1 часа	30,3	24,0	31,4	34,8	31,0	18,5
от 1 до 3 часов	33,7	32,8	33,9	33,2	32,8	36,7
от 3 до 5 часов	10,9	18,6	9,6	9,2	9,4	17,8
более 5 часов	7,1	12,7	6,1	4,1	5,7	16,3
не пользуюсь	18,0	11,8	19,0	18,8	21,2	10,7

77_2. Сколько часов в день в среднем Вы уделяете использованию Интернетом?

	Общее N=1227	Юноши N=180	Девушки N=1045	1 курс N=559	3 курс N=427	5 курс N=241
менее 1 часа	24,7	26,1	24,5	22,7	27,9	23,7
от 1 до 3 часов	17,5	27,2	15,8	18,1	16,2	18,7
от 3 до 5 часов	4,1	7,2	3,5	3,4	4,9	4,1
более 5 часов	4,2	7,8	3,5	3,0	3,3	8,3
не пользуюсь	49,6	31,7	52,6	52,8	47,8	45,2

78_1. Если Вы имеете возможность пользоваться компьютером, то где и как часто Вы его используете? (дома)

	Общее N=1205	Юноши N=184	Девушки N=1019	1 курс N=562	3 курс N=398	5 курс N=245
1 раз в неделю	14,4	12,0	14,8	16,2	14,8	9,4
2 – 3 раза в неделю	25,8	17,4	27,4	28,8	23,6	22,4
практически каждый день	46,1	62,5	43,1	41,5	46,0	56,7
не пользуюсь	13,8	8,2	14,7	13,5	15,6	11,4

78_2. Если Вы имеете возможность пользоваться компьютером, то где и как часто Вы его используете? (в вузе)

	Общее N=816	Юноши N=114	Девушки N=702	1 курс N=413	3 курс N=256	5 курс N=147
1 раз в неделю	19,1	19,3	19,1	22,8	17,2	12,2
2 –3 раза в неделю	12,5	13,2	12,4	19,9	2,3	9,5
практически каждый день	0,9	4,4	0,3	1,5	0,0	0,7
не пользуюсь	67,5	63,2	68,2	55,9	80,5	77,6

78_3. Если Вы имеете возможность пользоваться компьютером, то где и как часто Вы его используете? (у друзей)

	Общее N=801	Юноши N=114	Девушки N=687	1 курс N=375	3 курс N=271	5 курс N=155
1 раз в неделю	26,1	35,1	24,6	28,3	24,7	23,2
2 –3 раза в неделю	10,9	13,2	10,5	11,2	10,3	11,0
практически каждый день	2,9	3,5	2,8	2,4	2,6	4,5
не пользуюсь	60,2	48,2	62,2	58,1	62,4	61,3

78_4. Если Вы имеете возможность пользоваться компьютером, то где и как часто Вы его используете? (в компьютерном клубе, Интернет кафе и т.д.)

	Общее N=747	Юноши N=103	Девушки N=644	1 курс N=353	3 курс N=247	5 курс N=147
1 раз в неделю	13,8	21,4	12,6	15,0	13,4	11,6
2 –3 раза в неделю	3,3	5,8	3,0	4,0	1,6	4,8
практически каждый день	1,2	4,9	0,6	0,8	1,2	2,0
не пользуюсь	81,7	68,0	83,9	80,2	83,8	81,6

78_5. Если Вы имеете возможность пользоваться компьютером, то где и как часто Вы его используете? (на работе)

	Общее N=741	Юноши N=107	Девушки N=634	1 курс N=334	3 курс N=247	5 курс N=160
1 раз в неделю	3,8	1,9	4,1	3,0	3,6	5,6
2 –3 раза в неделю	5,4	9,3	4,7	2,7	7,7	7,5
практически каждый день	10,8	20,6	9,1	6,0	6,9	26,9
не пользуюсь	80,0	68,2	82,0	88,3	81,8	60,0

79_1. Если Вы имеете возможность пользоваться Интернетом, то где и как часто Вы его используете? (дома)

	Общее N=868	Юноши N=136	Девушки N=731	1 курс N=395	3 курс N=289	5 курс N=184
1 раз в неделю	13,6	11,8	14,0	14,4	13,8	11,4
2 –3 раза в неделю	16,9	21,3	16,1	16,5	17,6	16,8
практически каждый день	23,2	39,0	20,1	21,5	23,9	25,5
не пользуюсь	46,3	27,9	49,8	47,6	44,6	46,2

79_2. Если Вы имеете возможность пользоваться Интернетом, то где и как часто Вы его используете? (в вузе)

	Общее N=614	Юноши N=80	Девушки N=534	1 курс N=286	3 курс N=203	5 курс N=125
1 раз в неделю	2,9	3,8	2,8	4,5	2,0	0,8
2 –3 раза в неделю	2,3	3,8	2,1	2,8	2,0	1,6
практически каждый день	0,7	3,8	0,2	1,0	0,0	0,8
не пользуюсь	94,1	88,8	94,9	91,6	96,1	96,8

79_3. Если Вы имеете возможность пользоваться Интернетом, то где и как часто Вы его используете? (у друзей)

	Общее N=727	Юноши N=101	Девушки N=626	1 курс N=337	3 курс N=247	5 курс N=143
1 раз в неделю	28,3	39,6	26,5	29,4	29,1	24,5
2 –3 раза в неделю	7,8	9,9	7,5	8,6	8,1	5,6
практически каждый день	1,5	5,0	1,0	1,5	1,2	2,1
не пользуюсь	62,3	45,5	65,0	60,5	61,5	67,8

79_4. Если Вы имеете возможность пользоваться Интернетом, то где и как часто Вы его используете? (в компьютерном клубе, Интернет кафе)

	Общее N=675	Юноши N=92	Девушки N=583	1 курс N=317	3 курс N=219	5 курс N=139
1 раз в неделю	17,6	25,0	16,5	19,2	16,4	15,8
2 –3 раза в неделю	4,1	8,7	3,4	5,4	2,7	3,6
практически каждый день	1,2	4,3	0,7	1,3	0,9	1,4
не пользуюсь	77,0	62,0	79,4	74,1	79,9	79,1

79_5. Если Вы имеете возможность пользоваться Интернетом, то где и как часто Вы его используете? (на работе)

	Общее N=627	Юноши N=88	Девушки N=539	1 курс N=283	3 курс N=206	5 курс N=138
1 раз в неделю	3,7	2,3	3,9	1,8	2,9	8,7
2 – 3 раза в неделю	3,2	6,8	2,6	1,4	3,9	5,8
практически каждый день	6,2	17,0	4,5	4,6	5,8	10,1
не пользуюсь	86,9	73,9	89,1	92,2	87,4	75,4

80. Что в наибольшей степени побуждает Вас пользоваться компьютером?

	Общее N=1317	Юноши N=199	Девушки N=1117	1 курс N=611	3 курс N=440	5 курс N=266
1	46,5	59,3	44,2	53,7	45,0	32,3
2	16,5	20,1	15,8	18,5	13,9	16,2
3	15,7	21,6	14,7	19,3	16,6	6,0
4	37,2	24,1	39,6	34,5	41,1	36,8
5	7,4	14,6	6,1	9,5	6,6	3,8
6	8,7	10,6	8,3	7,4	8,4	12,0
7	22,6	26,1	22,0	24,1	21,1	21,8
8	49,4	36,2	51,7	45,3	52,0	54,5
9	18,8	23,1	17,9	17,0	13,0	32,3
10	2,2	3,0	2,1	2,5	1,8	2,3

81. Какие программы Вы чаще всего используете при работе на компьютере?

	Общее N=1272	Юноши N=195	Девушки N=1075	1 курс N=591	3 курс N=422	5 курс N=259
1	8,9	17,4	7,3	8,8	7,6	11,2
2	13,8	16,4	13,3	14,0	12,3	15,8
3	38,5	42,6	37,8	45,0	37,2	25,9
4	5,0	12,3	3,7	5,1	4,3	6,2
5	77,4	59,5	80,7	71,1	79,6	88,0
6	37,8	44,6	36,7	40,9	40,3	29,3
7	14,6	6,2	16,2	15,6	14,9	10,0
8	16,6	29,7	14,2	14,9	17,1	19,3
9	9,0	5,1	9,7	10,2	8,1	7,3
10	8,9	10,3	8,7	8,6	8,3	10,4
11	4,2	8,7	3,4	6,9	0,7	3,9
12	0,9	1,5	0,7	0,8	0,9	0,8

82. Что в наибольшей степени побуждает Вас использовать Интернет?

177

	Общее N=975	Юноши N=169	Девушки N=805	1 курс N=432	3 курс N=344	5 курс N=199
1	38,7	47,3	36,9	43,5	36,9	31,2
2	20,5	26,0	19,3	18,8	19,8	25,6
3	73,0	69,2	73,7	71,1	77,3	69,8
4	6,5	11,8	5,3	9,3	4,4	4,0
5	4,7	6,5	4,3	6,0	4,7	2,0
6	30,7	25,4	31,8	28,9	32,0	32,2
7	28,1	24,9	28,8	35,2	22,4	22,6
8	6,2	13,6	4,6	5,6	4,4	10,6
9	0,5	0,0	0,6	0,7	0,6	0,0

83. Если у Вас есть возможность пользоваться Интернетом, то какие страницы Вы наиболее часто посещаете?

	Общее N=942	Юноши N=167	Девушки N=774	1 курс N=433	3 курс N=324	5 курс N=185
1	70,7	70,7	70,7	62,4	75,0	82,7
2	6,7	13,2	5,3	9,0	6,2	2,2
3	28,9	35,9	27,4	38,8	22,8	16,2
4	20,2	15,6	21,2	27,9	15,1	10,8
5	5,0	19,2	1,9	5,8	4,3	4,3
6	19,3	18,6	19,5	17,3	19,1	24,3
7	29,8	24,0	31,1	25,2	35,8	30,3
8	40,7	40,7	40,7	41,8	40,4	38,4
9	1,7	1,8	1,7	2,1	1,5	1,1

84. Насколько Ваш вуз оснащен современным компьютерным оборудованием?

	Общее N=1426	Юноши N=218	Девушки N=1205	1 курс N=655	3 курс N=486	5 курс N=284
1	27,8	31,2	27,2	34,7	23,0	20,1
2	39,7	31,7	41,2	39,5	35,8	46,8
3	14,1	17,9	13,4	9,0	17,9	19,4
4	18,4	19,3	18,2	16,8	23,3	13,7

85. Предоставляет ли Ваш вуз возможность пользоваться компьютерами?

	Общее N=1428	Юноши N=216	Девушки N=1209	1 курс N=656	3 курс N=488	5 курс N=284
1	20,3	27,8	19,0	23,8	17,6	16,9
2	41,5	36,6	42,4	46,6	35,2	40,1
3	38,2	35,6	38,5	29,6	47,1	43,0

86. Предоставляет ли Ваш вуз возможность пользоваться Интернетом?

	Общее N=1395	Юноши N=214	Девушки N=1178	1 курс N=635	3 курс N=484	5 курс N=276
1	10,5	11,7	10,3	11,5	11,4	6,5
2	10,1	12,1	9,8	14,2	6,0	8,0
3	79,4	76,2	80,0	74,3	82,6	85,5

87. Оцените, насколько использование компьютерной техники включено в учебный процесс в Вашем вузе?

	Общее N=1434	Юноши N=218	Девушки N=1214	1 курс N=660	3 курс N=490	5 курс N=283
1	3,3	6,9	2,6	4,1	2,2	3,2
2	51,2	46,8	52,1	60,6	40,2	48,4
3	45,5	46,3	45,3	35,3	57,6	48,4

88_1. Используете ли Вы в своей учебной деятельности компьютер?

	Общее N=1166	Юноши N=169	Девушки N=997	1 курс N=540	3 курс N=387	5 курс N=239
1	34,4	42,0	33,1	35,7	33,3	33,1
2	18,9	32,5	16,5	18,7	18,6	19,7
3	18,1	30,8	15,9	13,5	19,9	25,5
4	48,5	47,9	48,6	43,9	52,5	52,7
5	84,0	75,7	85,5	83,3	86,3	82,0
6	32,8	33,7	32,7	35,9	30,0	30,5

88_2. Используете ли Вы в своей учебной деятельности Интернет?

	Общее N=776	Юноши N=135	Девушки N=641	1 курс N=338	3 курс N=281	5 курс N=157
1	62,0	65,2	61,3	63,6	62,3	58,0
2	29,1	32,6	28,4	28,1	26,7	35,7
3	38,5	48,9	36,3	35,2	38,4	45,9
4	71,0	68,9	71,5	68,0	72,6	74,5
5	21,4	35,6	18,4	23,1	18,9	22,3
6	25,3	25,2	25,3	27,8	23,8	22,3

89. Собираетесь ли Вы использовать информационные технологии в своей будущей профессиональной деятельности?

	Общее N=1431	Юноши N=218	Девушки N=1210	1 курс N=658	3 курс N=488	5 курс N=284
1	88,1	91,7	87,4	88,6	86,5	89,8
2	11,9	8,3	12,6	11,4	13,5	10,2

90. Как Вы считаете, дает ли Вам вуз навыки, необходимые для использования информационных технологий в Вашей будущей профессиональной деятельности?

	Общее N=1430	Юноши N=213	Девушки N=1214	1 курс N=656	3 курс N=492	5 курс N=281
1	14,3	20,7	13,3	21,2	8,7	8,2
2	33,1	30,5	33,6	38,9	27,2	29,9
3	52,6	48,8	53,1	39,9	64,0	61,9

91. Курите ли Вы?

	Общее N=1449	Юноши N=219	Девушки N=1227	1 курс N=664	3 курс N=494	5 курс N=290
1	25,6	39,7	23,1	23,2	27,5	27,6
2	74,4	60,3	76,9	76,8	72,5	72,4

92. Если «да», то сколько сигарет в день (в среднем)?

	Общее N=372	Юноши N=87	Девушки N=285	1 курс N=154	3 курс N=137	5 курс N=81
1	42,7	4,6	38,2	19,1	14,0	9,7
2	43,3	12,1	31,2	18,0	16,1	9,1
3	14,0	6,7	7,3	4,3	6,7	3,0

93. Сколько денег в среднем, в неделю Вы тратите на приобретение сигарет?

	Общее N=330	Юноши N=74	Девушки N=256	1 курс N=136	3 курс N=126	5 курс N=68
Сумма (руб)	110,0	154,3	97,2	100,3	110,7	128,3

94_1. Как часто Вы употребляете алкоголь? (Пиво)

	Общее N=1222	Юноши N=194	Девушки N=1027	1 курс N=560	3 курс N=431	5 курс N=230
3 раза в неделю и чаще	7,3	23,7	4,2	7,5	7,7	6,1
1-2 раза в неделю	19,6	27,8	18,1	19,3	18,8	22,2
1-2 раза в месяц	37,5	29,4	39,0	35,9	37,8	40,9
Никогда	35,6	19,1	38,7	37,3	35,7	30,9

94_2. Как часто Вы употребляете алкоголь? (Коктейли в банках)

	Общее N=1097	Юноши N=154	Девушки N=941	1 курс N=500	3 курс N=400	5 курс N=196
3 раза в неделю и чаще	2,1	4,5	1,7	2,8	1,0	2,6
1-2 раза в неделю	8,4	10,4	8,1	8,8	9,0	6,1
1-2 раза в месяц	32,6	20,1	34,6	31,8	33,0	34,2
Никогда	56,9	64,9	55,6	56,6	57,0	57,1

94_3. Как часто Вы употребляете алкоголь? (Крепленое вино)

	Общее N=1057	Юноши N=150	Девушки N=906	1 курс N=483	3 курс N=388	5 курс N=185
3 раза в неделю и чаще	1,1	3,3	0,8	1,2	0,8	1,6
1-2 раза в неделю	2,6	4,7	2,2	2,9	1,8	3,2
1-2 раза в месяц	32,5	35,3	31,9	32,3	33,0	31,9
Никогда	63,9	56,7	65,1	63,6	64,4	63,2

94_4. Как часто Вы употребляете алкоголь? (Ликер)

	Общее N=1012	Юноши N=144	Девушки N=867	1 курс N=472	3 курс N=366	5 курс N=173
3 раза в неделю и чаще	0,6	1,4	0,5	0,8	0,0	1,2
1-2 раза в неделю	1,4	2,1	1,3	1,7	0,8	1,7
1-2 раза в месяц	19,8	13,9	20,8	20,1	20,8	16,8
Никогда	78,3	82,6	77,5	77,3	78,4	80,3

94_5. Как часто Вы употребляете алкоголь? (Водка, коньяк и другие крепкие напитки)

	Общее N=1082	Юноши N=184	Девушки N=897	1 курс N=496	3 курс N=391	5 курс N=194
3 раза в неделю и чаще	3,3	7,8	1,1	3,9	2,6	3,1
1-2 раза в неделю	5,3	11,0	2,5	6,1	5,0	4,1
1-2 раза в месяц	32,8	47,2	25,9	27,0	37,3	37,8
Никогда	58,6	33,9	70,5	63	55,1	55,1

95. Укажите причины, по которым Вы употребляете водку и другие крепкие напитки:

	Общее N=767	Юноши N=144	Девушки N=621	1 курс N=344	3 курс N=285	5 курс N=138
1	24,5	37,5	21,6	22,7	23,9	30,4
2	11,0	27,1	7,2	14,8	8,8	5,8
3	1,4	4,9	0,6	1,7	1,1	1,4
4	53,6	56,3	53,0	54,9	53,3	50,7
5	10,6	16,7	9,0	13,1	8,1	9,4
6	28,7	25,0	29,3	27,6	31,9	24,6
7	1,3	1,4	1,3	1,7	1,1	0,7
8	1,6	4,9	0,8	1,5	2,1	0,7
9	19,0	9,7	21,3	19,2	21,8	13,0

96. Сколько денег в среднем, в неделю, Вы тратите на приобретение спиртных напитков (пиво, коктейли, водка, вино)?

	Общее N=584	Юноши N=133	Девушки N=451	1 курс N=266	3 курс N=207	5 курс N=112
Сумма (руб)	178,9	178,9	66,8	104,9	98,3	175,7

97. Употребляете ли Вы наркотики?

	Общее N=1431	Юноши N=216	Девушки N=1215	1 курс N=655	3 курс N=491	5 курс N=286
1	4,2	10,2	3,1	3,5	5,7	3,5
2	95,8	89,8	96,9	96,5	94,3	96,5

98_1. Если Вы употребляете наркотики, то как часто? (Транквилизаторы без назначения врача)

	Общее N=35	Юноши N=10	Девушки N=25	1 курс N=14	3 курс N=16	5 курс N=5
Раз в неделю и чаще	8,6	10,0	8,0	0,0	6,3	40,0
Один-два раза в месяц и реже	11,4	10,0	12,0	21,4	6,3	0,0
Никогда	80,0	80,0	80,0	78,6	87,5	60,0

98_2. Если Вы употребляете наркотики, то как часто? (Маришуана, гашиш и т.д.)

	Общее N=59	Юноши N=20	Девушки N=39	1 курс N=22	3 курс N=30	5 курс N=8
Раз в неделю и чаще	15,3	15,0	15,4	18,2	10,0	25,0
Один-два раза в месяц и реже	76,3	85,0	71,8	81,8	76,7	62,5
Никогда	8,5	0,0	12,8	0,0	13,3	12,5

98_3. Если Вы употребляете наркотики, то как часто? (ЛСД и другие галлюциногены)

	Общее N=36	Юноши N=12	Девушки N=24	1 курс N=14	3 курс N=17	5 курс N=5
Раз в неделю и чаще	8,3	16,7	4,2	7,1	11,8	0,0
Один-два раза в месяц и реже	25,0	33,3	20,8	21,4	23,5	40,0
Никогда	66,7	50,0	75,0	71,4	64,7	60,0

98_4. Если Вы употребляете наркотики, то как часто? (Кокаин, крэк)

	Общее N=33	Юноши N=9	Девушки N=24	1 курс N=13	3 курс N=15	5 курс N=5
Раз в неделю и чаще	6,1	11,1	4,2	7,7	6,7	0,0
Один-два раза в месяц и реже	3,0	11,1	0,0	0,0	0,0	20,0
Никогда	90,9	77,8	95,8	92,3	93,3	80,0

98_5. Если Вы употребляете наркотики, то как часто? (Экстази)

	Общее N=35	Юноши N=11	Девушки N=24	1 курс N=13	3 курс N=15	5 курс N=7
Раз в неделю и чаще	5,7	9,1	4,2	0,0	6,7	14,3
Один-два раза в месяц и реже	11,4	18,2	8,3	7,7	6,7	28,6
Никогда	82,9	72,7	87,5	92,3	86,7	57,1

98_6. Если Вы употребляете наркотики, то как часто? (Героин)

	Общее N=32	Юноши N=8	Девушки N=24	1 курс N=13	3 курс N=15	5 курс N=4
Раз в неделю и чаще	3,1	0,0	4,2	0,0	6,7	0,0
Один-два раза в месяц и реже	3,1	0,0	4,2	0,0	6,7	0,0
Никогда	93,8	100,0	91,7	100,0	86,7	100,0

**98_7. Если Вы употребляете наркотики, то как часто?
(Анаболические стероиды)**

	Общее N=32	Юноши N=8	Девушки N=24	1 курс N=13	3 курс N=15	5 курс N=4
Раз в неделю и чаще	6,3	0,0	8,3	0,0	6,7	25,0
Один-два раза в месяц и реже	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Никогда	93,8	100,0	91,7	100,0	93,3	75,0

99. Укажите причины, по которым Вы употребляете наркотики:

	Общее N=57	Юноши N=22	Девушки N=35	1 курс N=23	3 курс N=26	5 курс N=9
1	64,9	72,7	60,0	87,0	38,5	77,8
2	5,3	13,6	0,0	4,3	3,8	11,1
3	3,5	4,5	2,9	0,0	7,7	0,0
4	31,6	31,8	31,4	34,8	30,8	22,2
5	15,8	18,2	14,3	30,4	3,8	11,1
6	5,3	4,5	5,7	4,3	7,7	11,1
7	12,3	9,1	14,3	13,0	15,4	0,0
8	3,5	9,1	0,0	8,7	0,0	0,0
9	5,3	13,6	0,0	4,3	3,8	11,1
10	8,8	0,0	14,3	0,0	19,2	0,0

100. Сколько денег в среднем, в месяц, Вы тратите на приобретение наркотиков?

	Общее N=25	Юноши N=12	Девушки N=13	1 курс N=12	3 курс N=9	5 курс N=4
Сумма (руб)	2188,0	1408,3	2907,7	500,0	4144,4	1100,0

102. Делаете ли Вы утреннюю зарядку?

	Общее N=1429	Юноши N=212	Девушки N=1217	1 курс N=659	3 курс N=490	5 курс N=282
1	6,9	15,1	5,4	7,3	5,3	8,5
2	31,8	32,1	31,7	32,6	30,2	32,6
3	61,4	52,8	62,9	60,1	64,5	58,9

103. Занимаетесь ли Вы физической культурой и спортом (не считая уроков физкультуры)?

	Общее N=1437	Юноши N=218	Девушки N=1219	1 курс N=663	3 курс N=494	5 курс N=282
1	19,1	35,3	16,2	21,7	16,4	18,1
2	36,0	31,7	36,8	38,2	35,6	31,6
3	28,2	19,3	29,8	27,0	28,1	31,2
4	16,6	13,8	17,1	13,1	19,8	19,1

104. Сколько раз в день Вы обычно питаетесь (за исключением легких перекусов)?

	Общее N=1437	Юноши N=218	Девушки N=1219	1 курс N=662	3 курс N=493	5 курс N=284
1	5,4	11,0	4,3	6,0	3,7	7,0
2	31,0	32,1	30,8	31,1	30,6	32,0
3	53,5	50,9	54,0	52,3	55,4	52,5
4	10,1	6,0	10,8	10,6	10,3	8,5

105. Сколько денег в среднем, в день, Вы тратите на питание вне дома?

	Общее N=1422	Юноши N=210	Девушки N=1212	1 курс N=658	3 курс N=487	5 курс N=278
1	27,1	29,5	26,7	28,9	30,0	18,0
2	45,4	35,7	47,1	45,9	46,0	43,5
3	19,9	21,4	19,6	19,6	15,6	28,1
4	7,5	13,3	6,5	5,6	8,4	10,4

106_1. Как Вы оцениваете материальное положение окружающих (друзья)?

	Общее N=1385	Юноши N=202	Девушки N=1181	1 курс N=641	3 курс N=474	5 курс N=270
1	15,2	15,8	15,1	14,5	15,8	15,6
2	3,3	2,5	3,5	3,9	3,0	2,6
3	69,7	62,4	71,0	70,5	69,4	68,5
4	11,8	19,3	10,4	11,1	11,8	13,3

106_2. Как Вы оцениваете материальное положение окружающих (сокурсники)?

	Общее N=1380	Юноши N=203	Девушки N=1175	1 курс N=644	3 курс N=472	5 курс N=264
1	15,7	12,8	16,3	16,1	16,9	12,5
2	6,5	7,4	6,4	7,8	4,9	6,4
3	53,2	50,2	53,7	53,1	53,2	53,4
4	24,6	29,6	23,7	23,0	25,0	27,7

107. Устраивает ли Вас Ваше материальное положение?

	Общее N=1431	Юноши N=214	Девушки N=1215	1 курс N=662	3 курс N=487	5 курс N=282
1	12,3	18,2	11,3	16,2	8,4	9,9
2	65,6	54,2	67,6	66,6	68,8	57,8
3	22,1	27,6	21,2	17,2	22,8	32,3

108. Считаете ли Вы, что полученное Вами образование позволит улучшить Ваше материальное положение?

	Общее N=1422	Юноши N=215	Девушки N=1205	1 курс N=654	3 курс N=488	5 курс N=280
1	11,7	21,9	9,9	14,1	10,0	8,9
2	43,0	40,5	43,5	48,3	38,7	38,2
3	11,0	15,3	10,3	12,4	10,2	9,3
4	34,2	22,3	36,3	25,2	41,0	43,6

109. Чувствуете ли вы разницу в отношении Ваших преподавателей к более обеспеченным и менее обеспеченным студентам?

	Общее N=1434	Юноши N=216	Девушки N=1215	1 курс N=659	3 курс N=492	5 курс N=283
1	2,2	2,8	2,1	2,6	1,8	2,1
2	1,8	2,3	1,7	2,0	1,4	2,1
3	96,0	94,9	96,1	95,4	96,7	95,8

110. Что Вы чаще всего испытываете, когда у Вас возникают материальные затруднения?

	Общее N=1434	Юноши N=214	Девушки N=1218	1 курс N=661	3 курс N=491	5 курс N=282
1	9,5	12,1	9,0	10,9	9,2	6,7
2	4,0	9,3	3,1	3,8	4,3	4,3
3	8,2	11,2	7,7	7,9	9,4	7,1
4	26,6	22,9	27,3	24,2	27,7	30,5
5	21,6	19,2	22,0	18,6	22,4	27,3
6	6,6	8,4	6,2	5,7	7,7	6,7
7	5,6	2,3	6,2	6,1	4,5	6,7
8	28,1	29,9	27,8	25,7	31,6	27,7
9	15,9	8,4	17,2	14,5	15,5	19,9
10	30,9	26,2	31,7	32,8	28,9	29,8
11	29,6	35,5	28,7	33,6	26,1	26,6

111 _1. Как Вы относитесь к окружающим, чей материальный уровень отличается от вашего (богаче меня)?

	Общее N=1287	Юноши N=187	Девушки N=1098	1 курс N=597	3 курс N=445	5 курс N=244
1	4,0	10,2	3,0	5,2	2,9	3,3
2	1,8	2,1	1,7	2,5	1,1	1,2
3	17,6	12,3	18,6	18,6	15,7	18,9
4	11,0	7,0	11,7	13,2	9,2	8,6
5	70,7	70,1	70,8	72,2	71,9	64,8
6	7,8	10,7	7,4	9,2	7,0	6,1
7	3,1	4,8	2,8	4,0	2,7	1,6
8	6,2	7,5	6,0	6,2	6,3	6,1
9	7,6	4,8	8,1	6,5	7,6	10,2
10	0,7	1,6	0,5	1,0	0,2	0,8
11	0,9	0,5	0,9	0,8	0,9	0,8
12	0,9	2,1	0,7	1,2	0,4	1,2

111 _2. Как Вы относитесь к окружающим, чей материальный уровень отличается от вашего (одного со мной материального уровня)?

	Общее N=1225	Юноши N=181	Девушки N=1042	1 курс N=571	3 курс N=419	5 курс N=234
1	3,0	3,3	3,0	3,0	2,4	4,3
2	7,3	11,0	6,7	8,2	6,0	7,7
3	29,6	27,1	30,0	35,4	27,7	18,8
4	32,7	29,8	33,2	37,3	30,3	25,6
5	59,2	63,0	58,4	57,3	60,4	61,5
6	1,4	2,8	1,2	0,7	0,5	4,7
7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
8	0,5	0,6	0,5	0,9	0,2	0,0
9	0,2	0,0	0,3	0,4	0,0	0,4
10	0,1	0,0	0,1	0,2	0,0	0,0
11	0,2	0,0	0,2	0,4	0,0	0,0
12	0,9	1,1	0,9	0,5	1,2	1,3

111 _3. Как Вы относитесь к окружающим, чей материальный уровень отличается от вашего (беднее меня)?

	Общее N=1307	Юноши N=186	Девушки N=1119	1 курс N=610	3 курс N=454	5 курс N=242
1	47,2	31,7	49,9	49,7	47,4	40,9
2	34,2	23,1	36,1	35,7	33,7	31,4
3	14,2	10,2	14,9	16,4	13,7	9,9
4	6,2	4,8	6,4	7,2	6,8	39,7
5	37,1	49,5	34,9	37,0	35,2	5,4
6	2,1	2,7	2,1	2,1	1,5	2,1
7	0,6	1,6	0,4	0,7	0,7	0,4
8	1,1	2,2	1,0	1,6	0,2	1,2
9	0,3	1,6	0,1	0,2	0,7	0,0
10	0,5	1,6	0,4	0,5	0,2	0,8
11	1,1	0,5	1,3	1,1	0,7	2,1
12	0,4	1,1	0,3	0,3	0,4	0,4

112. Приходится ли Вам скрывать Ваше материальное положение?

	Общее N=1424	Юноши N=213	Девушки N=1209	1 курс N=653	3 курс N=489	5 курс N=281
1	3,2	6,1	2,7	3,5	2,2	4,3
2	5,3	8,5	4,8	4,4	7,0	4,6
3	2,2	1,9	2,3	2,5	1,6	2,8
4	89,2	83,6	90,2	89,6	89,2	88,3

113. Какие качества являются для Вас значимыми при выборе друзей (не более трех)?

	Общее N=1425	Юноши N=211	Девушки N=1212	1 курс N=653	3 курс N=491	5 курс N=280
1	64,6	66,4	64,4	64,6	64,4	65,0
2	98,2	94,3	98,9	98,2	99,0	97,1
3	2,6	3,8	2,4	2,8	2,4	2,5
4	9,5	12,8	8,9	10,6	8,1	9,3
5	1,3	1,9	1,2	1,8	0,8	1,1
6	4,7	6,2	4,5	4,7	5,3	3,6

114. Знакомы ли Вы с экстремистскими молодежными организациями?

	Общее N=1428	Юноши N=210	Девушки N=1215	1 курс N=656	3 курс N=491	5 курс N=280
1	10,6	18,6	9,1	13,1	9,2	7,1
2	1,9	5,2	1,3	2,3	1,8	1,1
3	20,9	27,6	19,8	22,6	20,6	17,9
4	1,5	2,9	1,3	2,3	0,8	0,7
5	65,1	45,7	68,5	59,8	67,6	73,2

115_1. Как Вы относитесь к деятельности следующих молодежных организаций (PHE)?

	Общее N=1222	Юноши N=195	Девушки N=1026	1 курс N=563	3 курс N=419	5 курс N=240
1	17,6	21,0	17,0	13,9	18,9	24,2
2	26,9	34,4	25,4	24,2	30,8	26,7
3	12,2	14,9	11,7	10,7	12,9	14,6
4	2,8	10,3	1,4	3,7	1,9	2,1
5	1,7	5,6	1,0	2,5	1,7	0,0
6	1,4	4,1	0,9	2,0	0,5	1,7
7	29,5	7,2	33,7	34,3	27,4	21,7
8	15,8	21,0	14,8	17,4	14,3	14,6
9	10,3	5,6	11,2	9,9	11,0	10,0

115_2. Как Вы относитесь к деятельности следующих молодежных организаций (скинхеды)?

	Общее N=1308	Юноши N=200	Девушки N=1108	1 курс N=613	3 курс N=450	5 курс N=245
1	28,6	25,0	29,2	29,0	29,1	26,5
2	50,2	37,5	52,5	51,1	54,7	40,0
3	30,6	29,0	30,9	33,4	29,1	26,1
4	2,1	5,5	1,5	3,3	1,1	1,2
5	1,3	3,0	1,0	2,0	0,9	0,4
6	1,1	4,0	0,6	2,0	0,0	1,2
7	5,8	2,0	6,5	4,2	6,2	9,0
8	11,6	18,5	10,4	12,4	10,0	12,7
9	4,8	4,5	4,9	3,3	6,2	6,1

115_3. Как Вы относитесь к деятельности следующих молодежных организаций («Идущие вместе»)?

	Общее N=1184	Юноши N=191	Девушки N=993	1 курс N=550	3 курс N=407	5 курс N=227
1	3,8	14,1	1,8	3,5	3,9	4,4
2	5,1	13,6	3,4	4,2	5,2	7,0
3	4,2	8,4	3,4	4,4	3,2	5,7
4	8,5	3,1	9,6	10,4	8,1	4,8
5	12,2	6,3	13,3	11,8	13,8	10,1
6	10,2	6,8	10,9	9,3	13,0	7,5
7	23,9	11,5	26,3	22,9	24,3	25,6
8	29,7	41,4	27,5	32,7	26,8	27,8
9	12,8	6,8	13,9	12,2	13,8	12,3

115_4. Как Вы относитесь к деятельности следующих молодежных организаций (спортивные фанаты)?

	Общее N=1210	Юноши N=192	Девушки N=1018	1 курс N=557	3 курс N=419	5 курс N=234
1	7,6	13,0	6,6	9,7	6,2	5,1
2	5,8	10,9	4,8	5,6	6,2	5,6
3	36,4	27,1	36,1	35,5	38,9	33,8
4	2,0	4,7	3,4	2,3	0,7	3,4
5	5,9	10,4	5,3	7,2	4,5	5,1
6	6,4	5,2	6,3	8,1	5,3	4,3
7	13,7	6,3	15,1	12,6	14,8	14,5
8	21,0	29,7	19,4	22,8	19,1	20,1
9	9,4	6,8	9,9	8,1	9,5	12,4

115_5. Как Вы относитесь к деятельности следующих молодежных организаций («Соколы Жириновского»)?

	Общее N=1183	Юноши N=188	Девушки N=995	1 курс N=543	3 курс N=411	5 курс N=229
1	4,0	10,1	2,8	5,0	2,7	3,9
2	5,6	11,7	4,4	5,0	5,4	7,4
3	5,9	7,4	5,6	5,9	5,8	6,1
4	1,8	6,9	0,8	2,0	1,2	2,2
5	1,8	2,7	1,6	2,2	1,5	1,3
6	1,9	3,7	1,6	1,8	1,7	2,6
7	45,5	23,9	49,6	47,0	47,4	38,4
8	25,4	36,2	23,4	27,4	23,6	24,0
9	13,0	4,8	14,5	10,3	14,1	17,5

115_6. Как Вы относитесь к деятельности следующих молодежных организаций (партия Лимонова)?

	Общее N=1195	Юноши N=191	Девушки N=1004	1 курс N=550	3 курс N=414	5 курс N=231
1	11,3	22,0	9,3	12,4	9,9	11,3
2	9,5	14,7	8,6	8,2	10,6	10,8
3	6,9	7,3	6,8	6,5	5,6	10,0
4	1,4	6,3	0,5	1,6	1,4	0,9
5	1,9	4,2	1,5	2,7	0,5	2,6
6	1,3	2,1	1,1	1,1	1,4	1,3
7	41,5	15,7	46,4	43,3	42,5	35,5
8	21,8	33,0	19,6	23,5	21,0	19,0
9	13,1	7,3	14,1	11,5	14,0	15,2

115_7. Как Вы относитесь к деятельности следующих молодежных организаций (СПС)?

	Общее N=1188	Юноши N=186	Девушки N=1002	1 курс N=552	3 курс N=406	5 курс N=230
1	2,4	10,8	0,9	2,9	1,5	3,0
2	2,5	8,1	1,5	2,5	2,5	2,6
3	1,4	3,2	1,1	1,8	0,7	1,7
4	3,8	2,2	4,1	5,8	2,5	1,3
5	8,7	5,9	9,2	9,6	7,4	8,7
6	6,4	7,0	6,3	8,2	4,9	4,8
7	43,0	22,6	46,8	40,8	46,1	43,0
8	25,9	41,9	23,0	27,9	24,9	23,0
9	12,9	7,0	14,0	10,7	14,8	14,8

115_8. Как Вы относитесь к деятельности следующих молодежных организаций («Яблоко»)?

	Общее N=1195	Юноши N=193	Девушки N=1002	1 курс N=555	3 курс N=410	5 курс N=230
1	3,5	14,5	1,4	4,3	2,9	2,6
2	4,0	8,3	3,2	4,3	3,9	3,5
3	2,7	3,6	2,5	3,2	1,5	3,5
4	4,0	9,3	3,0	4,0	4,1	3,9
5	5,3	6,2	5,1	6,3	4,4	4,3
6	4,6	5,7	4,4	5,0	4,4	3,9
7	38,6	14,5	43,2	35,5	40,7	42,2
8	28,8	38,3	26,9	30,8	28,5	24,3
9	14,5	8,8	15,6	14,8	14,4	13,9

115_9. Как Вы относитесь к деятельности следующих молодежных организаций («КПРФ»)?

	Общее N=1195	Юноши N=193	Девушки N=1102	1 курс N=555	3 курс N=410	5 курс N=230
1	3,5	14,5	1,4	4,3	2,9	2,6
2	4,0	8,3	3,2	4,3	3,9	3,5
3	2,7	3,6	2,5	3,2	1,5	3,5
4	4,0	9,3	3,0	4,0	4,1	3,9
5	5,3	6,2	5,1	6,3	4,4	4,3
6	4,6	5,7	4,4	5,0	4,4	3,9
7	38,6	14,5	43,2	35,5	40,7	42,2
8	28,8	38,3	26,9	30,8	28,5	24,3
9	14,5	8,8	15,6	14,8	14,4	13,9

116. Оправдываете ли Вы действия представителей экстремистских организаций, которые влекут за собой нанесение телесных повреждений, причинение материального ущерба, вандализм и нарушение общественного порядка?

	Общее N=1383	Юноши N=210	Девушки N=1172	1 курс N=642	3 курс N=474	5 курс N=266
1	1,7	6,7	0,8	1,7	1,3	1,9
2	1,5	3,8	1,1	1,1	2,3	1,1
3	2,5	7,6	1,6	3,4	2,1	1,1
4	0,4	1,0	0,3	0,6	0,2	0,4
5	27,1	23,3	27,7	28,2	28,3	22,6
6	2,3	5,2	1,8	2,5	1,5	3,4
7	43,2	29,0	45,7	43,5	43,7	41,7
8	30,7	21,4	32,3	28,0	32,1	35,0
9	3,6	12,4	2,0	4,5	2,7	3,0

117. Принимаете ли Вы участие в деятельности общественных организаций, политических движений?

	Общее N=1413	Юноши N=213	Девушки N=1200	1 курс N=653	3 курс N=487	5 курс N=282
1	3,6	7,5	2,9	4,1	3,9	1,8
2	96,4	92,5	97,1	95,9	96,1	98,2

118. В какой форме выражение политического протеста наиболее приемлемо для Вас?

	Общее N=1399	Юноши N=212	Девушки N=1186	1 курс N=647	3 курс N=482	5 курс N=269
1	10,7	14,6	9,9	11,0	10,6	9,7
2	3,1	9,9	1,9	3,6	2,7	2,2
3	6,5	8,0	6,2	6,0	7,3	6,3
4	12,3	14,6	11,9	11,6	12,7	13,4
5	33,6	26,9	34,7	32,9	34,6	33,5
6	23,5	7,5	26,4	22,3	26,1	21,9
7	7,7	11,8	6,9	7,1	7,5	9,7
8	19,7	21,7	19,3	20,6	19,1	18,6

119.Принимали ли Вы участие в голосовании (на президентских и парламентских выборах)?

	Общее N=1420	Юноши N=213	Девушки N=1207	1 курс N=651	3 курс N=488	5 курс N=281
1	42,5	41,3	42,8	57,0	51,7	86,5
2	57,5	58,7	57,2	43,0	39,0	13,5

120.Укажите причины, по которым Вы не голосовали:

	Общее N=818	Юноши N=119	Девушки N=699	1 курс N=565	3 курс N=210	5 курс N=42
1	8,7	8,4	8,7	4,2	19,5	14,3
2	11,4	19,3	10,0	6,9	21,0	23,8
3	3,2	8,4	2,3	1,8	3,8	19,0
4	12,8	21,0	11,4	8,3	21,0	33,3
5	66,1	47,1	69,4	80,2	38,6	14,3

121.Укажите причины, по которым Вы принимали участие в голосовании:

	Общее N=588	Юноши N=90	Девушки N=498	1 курс N=92	3 курс N=269	5 курс N=227
1	36,6	31,1	37,6	47,8	34,9	33,9
2	25,0	26,7	24,7	13,0	26,0	28,6
3	39,6	37,8	40,0	40,2	38,7	40,5
4	2,6	5,6	2,0	2,2	3,0	2,2

122_1. Как Вы относитесь к тому, что в Москву приезжают на постоянное проживание: (граждане России)

	Общее N=1388	Юноши N=202	Девушки N=1182	1 курс N=579	3 курс N=498	5 курс N=310
1	8,4	8,3	8,4	8,6	8,4	8,3
2	2,3	2,6	2,3	2,0	2,2	3,1
3	10,7	8,9	10,9	9,7	12,4	10,0
4	33,8	33,9	33,9	36,2	29,1	36,6
5	5,1	5,7	5,0	4,0	6,2	5,5
6	13,5	10,9	13,9	12,6	12,8	16,6
7	8,9	9,4	8,8	8,4	10,4	7,6
8	4,6	6,3	4,3	4,4	5,5	3,4
9	20,0	19,3	20,1	19,7	23,0	15,9

122_2. Как Вы относитесь к тому, что в Москву приезжают на постоянное проживание: (иностранцы из Ближнего зарубежья)

	Общее N=1365	Юноши N=206	Девушки N=1155	1 курс N=576	3 курс N=483	5 курс N=305
1	4,7	5,2	4,6	4,5	4,7	5,3
2	2,8	2,6	2,8	2,2	2,5	4,2
3	3,6	2,6	3,8	3,0	3,8	4,6
4	16,9	16,6	16,9	18,6	16,0	15,1
5	9,6	13,0	9,0	10,8	7,9	10,2
6	17,8	18,7	17,7	17,5	18,7	16,8
7	19,7	20,7	19,6	16,8	21,4	22,8
8	13,7	10,9	14,3	14,9	13,1	12,6
9	18,9	16,6	19,3	19,0	20,8	15,4

122_3. Как Вы относитесь к тому, что в Москву приезжают на постоянное проживание: (иностранцы из дальнего зарубежья)

	Общее N=1340	Юноши N=205	Девушки N=1131	1 курс N=569	3 курс N=469	5 курс N=301
1	14,9	12,5	15,3	14,1	14,0	17,9
2	10,5	9,4	10,7	9,2	10,4	13,3
3	2,0	3,6	1,7	2,3	2,3	1,1
4	17,0	17,7	17,0	16,9	15,8	19,3
5	4,8	8,9	4,0	4,9	4,5	4,9
6	9,8	11,5	9,6	11,3	9,3	8,1
7	12,1	12,0	12,2	11,4	12,9	12,3
8	11,7	15,6	11,1	13,3	11,1	9,8
9	23,3	15,6	24,6	23,5	25,7	18,9

123. Считаете ли Вы, что:

	Общее N=1389	Юноши N=211	Девушки N=1177	1 курс N=642	3 курс N=477	5 курс N=270
1	54,8	39,8	57,4	54,0	59,1	48,9
2	25,3	20,4	26,3	22,0	27,0	30,4
3	4,0	7,6	3,4	3,7	3,1	6,3
4	11,2	22,7	9,1	13,6	9,2	8,9
5	5,1	10,4	4,2	6,4	2,9	5,9
6	13,0	14,7	12,7	13,4	12,4	13,3

124. Какой, с Вашей точки зрения, должна быть иммиграционная политика?

	Общее N=1398	Юноши N=206	Девушки N=1188	1 курс N=578	3 курс N=493	5 курс N=326
1	11,8	7,9	12,5	11,1	12,2	12,5
2	6,4	6,8	6,4	4,5	7,0	9,1
3	16,2	15,7	16,2	16,4	18,1	13,2
4	39,9	41,9	39,6	40,6	37,1	42,9
5	21,6	19,4	21,9	19,9	23,8	21,3
6	14,9	16,2	14,7	16,2	13,3	14,6

125. Охарактеризуйте Ваше отношение к войне в Чечне:

	Общее N=1351	Юноши N=204	Девушки N=1143	1 курс N=568	3 курс N=475	5 курс N=307
1	22,1	23,6	21,8	20,1	25,4	20,8
2	7,1	5,2	7,4	6,1	7,0	9,0
3	3,0	1,0	3,3	2,2	4,3	2,4
4	43,4	47,1	42,8	46,7	35,5	49,7
5	8,9	7,9	9,1	8,3	12,4	4,9
6	16,5	16,8	16,5	16,4	16,6	16,3
7	4,9	5,2	4,8	5,0	5,6	3,5

126. Какими, по Вашему мнению, должны быть действия российского государства по отношению к Чеченской республике?

	Общее N=1280	Юноши N=191	Девушки N=1085	1 курс N=543	3 курс N=448	5 курс N=288
1	28,1	30,5	27,8	25,1	32,8	26,6
2	20,6	17,1	21,3	19,8	20,0	23,0
3	20,8	18,2	21,2	20,2	22,0	20,2
4	18,3	20,9	17,8	21,5	15,1	17,0
5	7,3	9,1	7,0	8,5	5,7	7,4
6	7,4	6,4	7,6	7,4	7,1	7,8

127. Как Вы относитесь к тому, что деятели науки, культуры, искусства и спорта уезжают за границу?

	Общее N=1399	Юноши N=207	Девушки N=1188	1 курс N=576	3 курс N=498	5 курс N=324
1	15,4	14,4	15,4	17,5	13,4	14,7
2	15,8	14,9	16,0	16,4	15,4	15,4
3	9,8	11,3	9,5	11,8	8,1	8,9
4	16,0	21,6	15,1	11,0	20,0	19,1
5	5,6	4,6	5,8	5,5	6,8	4,1
6	33,8	30,9	34,3	32,7	33,0	37,2
7	7,7	6,7	7,9	8,5	7,0	7,5
8	4,0	2,1	4,4	2,6	5,7	3,8

128. По Вашему мнению, для поддержания стабильности в экономике и политике Россия должна ориентироваться на помощь:

	Общее N=1341	Юноши N=201	Девушки N=1136	1 курс N=562	3 курс N=475	5 курс N=303
1	30,7	34,9	29,9	30,5	30,7	31,1
2	2,3	2,6	2,3	2,0	2,6	2,4
3	6,4	7,8	6,2	5,9	6,8	6,9
4	64,7	59,4	65,7	66,0	63,4	64,4

129. Ваше отношение к событиям 11 сентября, когда в Нью-Йорке были разрушены высотные здания:

	Общее N=1405	Юноши N=213	Девушки N=1191	1 курс N=650	3 курс N=482	5 курс N=272
1	2,7	12,2	1,0	2,9	2,3	2,6
2	10,3	16,4	9,2	11,5	8,1	11,4
3	20,1	31,9	18,1	20,8	19,9	19,1
4	37,7	21,6	40,5	37,1	39,2	36,4
5	31,0	15,5	33,8	29,8	33,4	27,9
6	3,8	6,6	3,4	4,3	3,3	5,1

Владимир Самуилович Собкин
Ольга Викторовна Ткаченко

**Студент педагогического вуза:
Жизненные и профессиональные перспективы**

Труды по социологии образования. Том XI — XII. Выпуск XXI

Редактор — *Г.В. Ежова*
Оформление и верстка — *А. Пожарский*
Обложка — *Д.А. Корчуганов*

Центр социологии образования РАО

119121, Москва, ул. Погодинская, д. 8
[http:// www.socioedu.ru](http://www.socioedu.ru)
e-mail: csorao@gmail.com

Подписано в печать
Печать офсетная. Бумага офсетная № 1
Формат 60X84 1/8. Печ. л. 25. Тираж 500 экз.
Заказ

Отпечатано с готовых диапозитивов в ФГУП
«Производственно-издательский комбинат ВИНТИ»
140010, г. Люберцы Московской обл., Октябрьский пр-т, 403
Тел. 554-21-86