



В.С. Собкин, О.В. Ткаченко, А.В. Федюнина

СТУДЕНТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА: ОТНОШЕНИЕ К ОБРАЗОВАНИЮ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПЛАНЫ

Аннотация

Статья основана на материалах анкетного опроса, который был проведен Центром социологии образования РАО в 2003 году. Основное внимание в ней уделено изучению мотивации к получению высшего образования, специфике отношения студентов к качеству получаемого образования (его достаточность, фундаментальность, систематичность, современность), включенности студентов в научно-исследовательскую деятельность, планам относительно будущей профессиональной деятельности. Рассматриваются гендерные и возрастные различия, сопоставляются мнения студентов педагогических и технических вузов. Помимо этого показывается влияние на позицию студентов уровня их академической успешности. С помощью специально проведенного факторного анализа полученных эмпирических материалов выявлены структурные особенности изменения мотивации к получению высшего профессионально образования у юношей и девушек технических и педагогических вузов. Обнаружено, что кардинальные изменения в отношении к получению высшего образования происходят на рубеже 3-го курса и связаны с повышением роли образования как фактора личностного саморазвития. Это позволяет сделать вывод не только о своеобразии становления и развития учебной деятельности на этапе получения высшего образования, но и об определенном «кризисе учебной деятельности», который проявляется как в переоценке качества получаемого образования, так и в снижении ориентации на занятие профессиональной деятельностью, соответствующей профилю вуза.

Статья основана на материалах анкетного опроса, который был проведен Центром социологии образования РАО в 2003 году. В этом исследовании опрашивались студенты московских вузов.



Всего было опрошено 1969 человек. Программа исследования предусматривала выявление мнений респондентов относительно достаточно широкого круга вопросов: структура досуга студентов, особенности использования ими информационных технологий, особенности проявления девиантного поведения среди студентов, их отношение к политической и экономической ситуации в стране. Часть вопросов касалась профессиональных планов респондентов и их отношения к получаемому образованию: мотивов, обуславливающих получение студентами высшего образования; оценки ими содержания образования (достаточность, фундаментальность, систематичность, современность); включенности студентов в научно-исследовательские проекты. Ответы на эти вопросы мы и рассмотрим в настоящей статье.

Прежде чем перейти к изложению конкретных данных, необходимо сделать ряд предварительных замечаний. Основным интересом для нас представляли мнения студентов именно педагогических вузов. Однако для понимания их специфики и своеобразия нам для сравнения нужна была и группа студентов, специализирующихся в другой области. Поэтому наряду со студентами педагогических вузов (1468 человек, среди которых 669 учатся на первом курсе, 498 на третьем и 301 на пятом) нами опрашивались и студенты технических вузов (505 респондентов, из них 181 первокурсник, 205 третьекурсников и 119 пятикурсников).

Стоит отметить, что опрошенные нами подвыборки (студенты педагогических и технических вузов) существенно различаются по ряду параметров, которые, с нашей точки зрения, достаточно содержательны и характеризуют особенности рекрутирования современной молодежи в учительскую профессию. Отметим некоторые из них.

Среди опрошенных нами студентов педагогических вузов 84,7% составляют девушки (для сравнения: в подвыборке студентов технических вузов доля девушек 28,6%). По сути дела, этот процент близок к доле женщин-учителей, работающих сегодня в школе. Таким образом, можно сделать вывод о том, что само формирование новой генерации учителей ориентировано на сложившееся распределение мужчин и женщин в данной профессиональной группе и его воспроизводит. В этой связи подчеркнем, что проблема феминизации учительской профессии обсуждается как одна из наиболее острых и самими учителями. Так, например, по данным нашего социологического исследования, проведенного в 2001 году, каждый шестой из более тысячи опрошенных учителей (17,4%) отметил феминизацию учительской профессии как причину *«кризиса школьного образования»*. Добавим, что среди администраторов школ (директора, завучи) на это указывает уже каждый третий (34,8%). Таким образом, мы видим, что, несмотря на остроту и очевидность проблемы феминизации учительской профессии, практически не делается никаких попыток по ее разрешению: гендерный дисбаланс воспроизводится



уже при наборе студентов в педагогические вузы. Отмеченные различия важны и для нашего сравнительного анализа: важно сравнивать не только общие средние данные, но и отдельно сопоставлять ответы юношей и девушек.

Наряду с гендерными различиями важны и различия социально-стратификационные. Показательно, что если по параметру материальной обеспеченности каких-либо существенных различий между ответами студентов педагогических и технических вузов не обнаруживается (доля студентов, относящих себя к низкообеспеченным семьям в технических вузах составляет 10,3%, в педагогических — 9,8%), то по уровню образования родителей различия весьма отчетливы. Так, оба родителя имеют высшее образование у 67,2% юношей, учащихся в технических вузах, и у 53,1% юношей, учащихся в педагогических вузах. У девушек это различие еще более выражено: 67,4% и 43,1% соответственно. Среди студенток педагогических вузов более четверти (27,3%) — это те, у кого оба родителя имеют среднее образование. В технических вузах таких вдвое меньше — 12,5%. Это позволяет сделать вывод о том, что рекрутирование в педагогическую профессию более «демократично» и получение высшего педагогического образования является своеобразным «социальным» лифтом, обеспечивающим восходящую социальную мобильность. Особенно это характерно для девушек. Подчеркнем, что в данном случае получение высшего педагогического образования стоит рассматривать именно как факт восходящей *социальной* мобильности (переход в страту с высшим образованием), а не *профессиональной*. Не случайно каждый пятый (19,1%) из опрошенных студентов педагогических вузов указывает на то, что вуз в первую очередь должен обеспечивать высокий культурный уровень (в технических вузах доля подобных ответов 8,5%).

Мотивы получения высшего образования.

Результаты ответов студентов педагогических и технических вузов на вопрос о причинах получения ими высшего образования приведены в таблице 1.

Приведенные в таблице 1 данные позволяют выделить ряд содержательных моментов. Так, мы видим, что доминирующей мотивацией, определяющей поступление в вуз, является «желание стать специалистом в соответствующей области». В целом это характерно как для студентов педагогических, так и для студентов технических вузов. Добавим, что практически каждый шестой респондент указывает и на то, что сама выбранная им профессия требует получения высшего образования. Иными словами, собственно профессиональное самоопределение и выступает как доминирующий фактор при поступлении в тот или иной вуз. Однако помимо этого есть и дополнительные факторы, которые характеризуют содержательный контекст выбора образовательной траектории. Остановимся на некоторых из них.



Табл. 1 Мотивы получения высшего образования (%)

Варианты ответов	Юноши, учащиеся в педагогиче- ских вузах	Юноши, учащиеся в технических вузах	Девушки, учащиеся в педагогиче- ских вузах	Девушки, учащиеся в техничес- ких вузах
Желание получать новые знания	34,8	26,9	38,9	28,5
Желание стать специалистом в определенной области	46,0	64,4	64,4	60,4
В целях саморазвития	42,0	29,2	44,5	35,4
Выбранная профессия требует получения высшего образования	15,2	16,9	17,4	20,1
Желание получить высокооплачиваемую работу	24,6	40,8	19,9	42,4
Стремление получить определенный социальный статус после окончания вуза	21,4	26,4	32,8	39,6
Традиции семьи	6,7	7,2	4,7	7,6
Требование родителей	4,0	3,6	3,4	4,9
Желание получить диплом о высшем образовании	29,9	16,9	35,5	22,2
Желание избежать службы в вооруженных силах	28,6	28,9	0,0	0,0
Возможность не работать в период обучения в вузе	1,3	0,6	0,3	0,0
Стремление получить одобрение окружающих	2,7	1,9	1,2	1,4

Практически каждый четвертый из юношей-студентов указывает в качестве одной из причин поступления в вуз «желание избежать службы в вооруженных силах». Причем это свойственно студентам и технических, и педагогических вузов. Характерно и то, что студенты педагогических вузов (и юноши, и девушки) заметно реже, чем студенты технических вузов, связывают поступление в вуз с желанием получить высокооплачиваемую работу. На наш взгляд, этот результат крайне важен, поскольку фиксирует, что уже при поступлении в педагогический вуз и во время учебы в нем у студентов нет никаких особых иллюзий по поводу того, что будущая педагогическая профессия даст им возможность иметь достаточно высокий материальный статус.

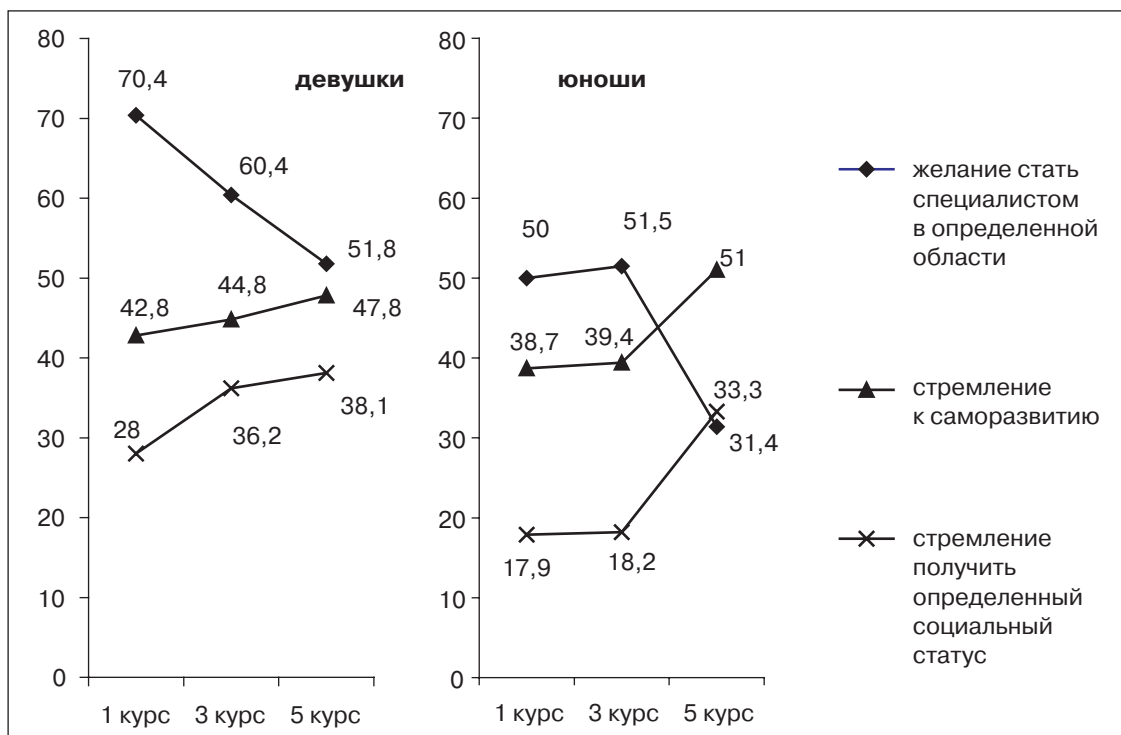
Своеобразным подтверждением этому может служить сравнение ответов девушек из низкообеспеченных семей среди студенток технических и педагогических вузов. Так, если в технических вузах 72,7% студенток из семей с низким доходом мотивируют поступление в вуз желанием получить высокооплачиваемую работу, то среди студенток педагогических вузов таких 18,9%. Поступление в педагогический вуз связано в большей степени с желанием повысить



свой социальный статус, причем скорее *формально* — став обладателем диплома о высшем образовании. Заметим, что стремление повысить свой социальный статус с помощью получения высшего образования вообще более характерно для девушек (и в педагогических, и в технических вузах). Иными словами, высшее образование рассматривается здесь как реальный способ социального продвижения. Более того, сама «формальность» получения высшего образования (обладание дипломом) гораздо более значима для девушек из семей с низким образовательным статусом: 44,5% студенток педагогических вузов, у которых оба родителя имеют среднее образование, мотивируют свое поступление желанием получить диплом; а среди студенток, оба родителя которых имеют высшее образование, доля давших такой ответ составляет 29,9%.

Следует отметить, что по мере обучения в педагогическом вузе достаточно существенно меняется оценка значимости тех или иных мотивов получения высшего образования. Особенно явно это проявляется относительно таких мотивов, как «желание стать специалистом в определенной области», «стремление к саморазвитию» и «стремление повысить социальный статус» (см. рисунок 1).

Рис. 1 Динамика изменения оценки студентами педагогических вузов значимости различных мотивов для получения высшего образования (%)



Как видно из приведенных на рисунке 1 данных, и у юношей, и у девушек по мере обучения в вузе существенно снижается значимость мотивации, связанной с приобретением профессии (про-



фессиональным становлением). Снижение подобной мотивации свидетельствует о том, что интерес к собственно профессиональной педагогической деятельности падает и, по-видимому, все меньшее число студентов собирается работать в сфере образования. Параллельно повышается значимость таких мотивов, как «стремление к саморазвитию», «стремление повысить социальный статус». Иными словами, обучение в педагогическом вузе рассматривается как определенный этап собственного развития, «плацдарм» для личностной и социальной самореализации.

Как мы уже отметили, эта общая линия изменений характерна и для юношей, и для девушек. Однако есть одно достаточно существенное различие. На рисунке 1 видно, что если у девушек отмеченная динамика в изменении мотивации разворачивается достаточно последовательно от 1-го курса к 5-му, то у юношей, напротив, обнаруживаются резкие изменения на рубеже 3-го курса. По-видимому, это свидетельствует о переживании определенного *кризиса учебной деятельности*, при котором весьма резко трансформируется вся мотивационная структура, связанная с получением высшего педагогического образования.

Но возможна и иная интерпретация: дело здесь не столько в «возрастном кризисе», сколько в необходимости перестройки содержания учебного процесса. Вероятно, в этом контексте и имеет смысл обсуждать идею двухуровневости высшего педагогического образования: разделение на бакалавриат и магистратуру. Сам тип получения образования в магистратуре должен отвечать другой структуре мотивации, чем при обучении на степень бакалавра. К сожалению, мотивационные аспекты, обуславливающие получение второй ступени высшего педагогического образования (и не только педагогического) сколько-нибудь серьезно не обсуждаются. Эффективность перехода на двухуровневую модель не может обосновываться лишь «заклинаниями» о присоединении к Болонскому процессу вне серьезной психологической проработки вопросов учебной деятельности.

Рассмотрим теперь, как зависят различия в мотивах получения высшего образования от успешности учебной деятельности. Для этого выделим две группы студентов — с низкой и высокой успеваемостью по большинству учебных дисциплин («троечники» и «отличники»). Результаты ответов о значимости различных мотивов у юношей и девушек с разным уровнем успеваемости приведены в таблице 2.

Как видно из приведенных в таблице данных, студенты с высоким уровнем успеваемости (и юноши, и девушки) более склонны обосновывать свое желание обучаться в педагогическом институте содержательными причинами, которые связаны как с интересом к самой профессии («желание стать специалистом в определенной области»), так и со стремлением к получению новых знаний. Помимо этого, для девушек-отличниц более характерна внутренняя мотивация, связанная с саморазвитием («развитием собственных



Табл. 2 Различия в мотивации получения высшего образования у юношей и девушек педагогических вузов с разным уровнем успеваемости (%)

Варианты ответов	Юноши «троечники»	Юноши «отличники»	P<	Девушки «троечницы»	Девушки «отличницы»	P<
Желание получать новые знания	21,2	40,3	.02	32,4	41,2	.04
Желание стать специалистом в определенной области	32,7	59,7	.002	45,9	71,6	.0001
В целях саморазвития	36,5	37,1	–	30,6	50,2	.0002
Выбранная профессия требует получения высшего образования	25,0	11,3	.03	14,4	16,2	–
Желание получить высокооплачиваемую работу	23,1	22,6	–	29,7	18,1	.002
Желание получить диплом о высшем образовании	34,6	24,2	–	53,2	28,4	.0001
Желание избежать службы в вооруженных силах	38,5	22,6	.03	0,0	0,0	–

способностей»). Это дает основание полагать, что само содержание обучения для девушек-отличниц лично значимо. Показательно, что по этому параметру различий между юношами с разным уровнем успеваемости не обнаружено. Можно полагать, что юноши-отличники не считают учебную деятельность средством личностного развития. По-видимому, «планка» учебной деятельности в педагогическом вузе не рассматривается ими как тот уровень, который может задать и определить «зону ближайшего развития».

Весьма показательно и то, что студенты с низким уровнем успеваемости чаще склонны обращаться к внешней мотивации. У юношей это либо формальная необходимость получения высшего образования для занятия профессиональной деятельностью, либо желание избежать службы в армии. Девушки более откровенны: для «троечниц» важно либо просто иметь диплом о высшем образовании, либо получение высшего образования (любого) рассматривается ими как необходимое условие для устройства на высокооплачиваемую работу.

Опыт структурного анализа мотивов получения высшего образования

Представленные выше материалы показывают, что мотивация получения высшего образования зависит от различных факторов (гендерных, возрастных, специализации вуза и др.). Более того, можно предположить, что эти факторы действуют не изолированно друг от друга, а взаимосвязаны. Иными словами, можно попытаться выявить различные типы мотивации получения высшего образования с учетом корреляции тех или иных факторов. С этой целью нами бы-



ла предпринята процедура факторного анализа, в которой мы попытались соотнести влияние гендерных и возрастных факторов со специализацией выбранного студентами вуза. Для этого была сформирована матрица сырых данных, в которой по строкам фиксировались мотивы обучения в вузе, а по столбцам — различные подвыборки респондентов: юноши и девушки педагогических вузов 1-го, 3-го и 5-го курсов; юноши и девушки технических вузов 1-го, 3-го и 5-го курсов. Ячейка матрицы (пересечение столбца и строки) показывает процент выбора соответствующего мотива в соответствующей подвыборке. Сформированная таким образом матрица процентных данных общей размерностью 12x12 (строки x столбцы) подверглась факторному анализу методом главных компонент с последующим вращением Varimax Кайзера. В результате были выделены три биполярных фактора с общей суммарной дисперсией 71,6%.

Положительный полюс *первого фактора F1* определяет мотив «саморазвитие», а отрицательный — мотивы «желание стать специалистом в определенной области» и «выбранная профессия требует получения высшего образования». В целом данный фактор можно охарактеризовать через оппозицию: «*личностное саморазвитие — профессионализация*». Анализ размещений по оси данного фактора показывает, что на его положительном полюсе с наиболее высокими значениями разместились пятикурсники педагогических и технических вузов. Таким образом, именно выпускникам вузов присуща выраженная установка на развитие индивидуальных способностей. На отрицательном же полюсе фактора F1, разместились главным образом студенты-первокурсники как педагогических, так и технических вузов. Для них мотивом получения высшего образования является желание стать высококвалифицированными специалистами.

Положительный полюс *второго фактора F2* определяет мотив «стремление получить определенный социальный статус после окончания вуза», а отрицательный — мотивы «желание избежать службы в вооруженных силах» и «стремление получить одобрение окружающих». Таким образом, основная оппозиция в мотивации получения высшего образования может быть обозначена здесь через противопоставление: «стремление к социальному достижению — стремление к социальному комфорту». Характерно, что положительные значения по оси данного фактора занимают девушки, а отрицательные значения — юноши. Иными словами, данный фактор поляризует юношей и девушек: для девушек мотивация получения высшего образования связана со стремлением к социальным достижениям, повышению статуса, а для юношей она связана со стремлением к социальному комфорту. В целом же можно заметить, что сам фактор F2 характеризует ценностную значимость социально-статусной позиции. И в этом отношении показательно, что девушки сориентированы на *социальную перспективу*, в то время как для юношей более характерна *социальная ситуативность* (модальность настоящего).

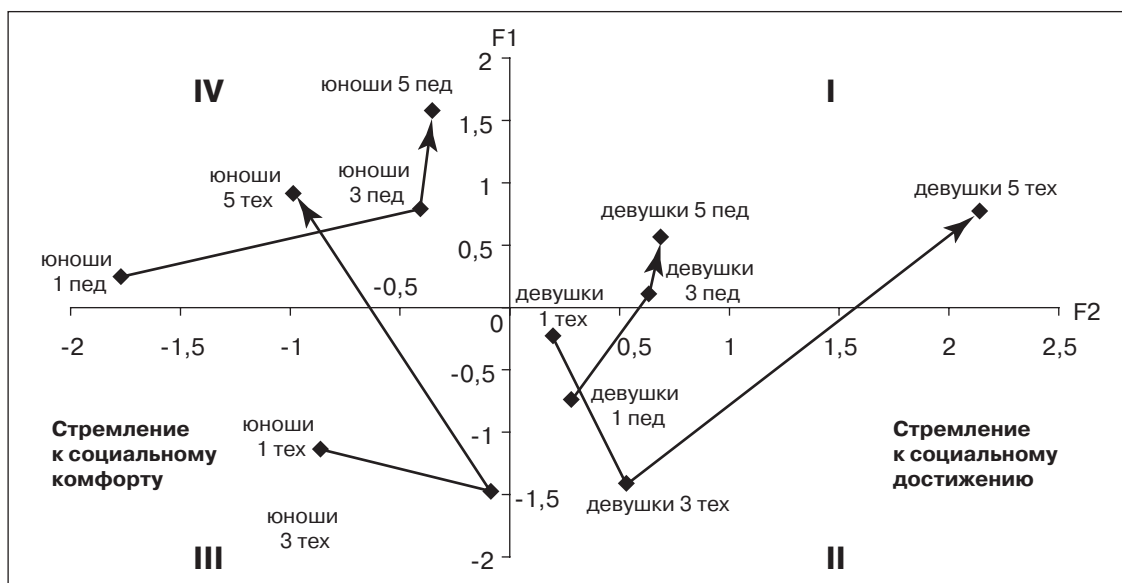


И наконец, последний биполярный *третий фактор F3* содержательно может быть определен через оппозицию: «прагматическая ориентация — познавательная ориентация». Его положительный полюс определяют такие мотивы, как «желание получить высокооплачиваемую работу», «традиции семьи», «требование родителей». Отрицательный же полюс определяет мотив «желание получить новые знания». Данный фактор в основном дифференцирует различия, которые связаны со специализацией вуза. Так, студенты технических вузов разместились на положительном полюсе фактора, а студенты педагогических вузов — преимущественно на отрицательном полюсе. Иными словами, если студенты технических вузов ориентированы на прагматический мотив (высокий заработок), то студенты педагогических вузов — на приобретение новых знаний. Следует отметить, что студенты педагогических вузов, выбирая подобный ответ, не столько склонны к «романтизму» и «бескорыстным знаниям», сколько, напротив, вполне реалистичны, понимая, что сегодня педагогическая профессия не дает возможности иметь высокий заработок.

В качестве иллюстрации полученных материалов представим размещение различных подвыборок студентов в пространстве наиболее мощных факторов F1 и F2 (см. рис.2).

Представленные на рисунке 2 данные интересны в двух аспектах. Первый касается возрастной динамики. Так, фактор F1 четко дифференцирует мотивы обучения в вузе первокурсников и пятикурсников. Если юноши, обучающиеся в педагогических вузах, с самого начала группируются на положительном полюсе, мотиви-

Рис. 2 Размещение юношей и девушек, учащихся в педагогических и технических вузах, в пространстве факторов F1 («личностное саморазвитие — профессионализация») и F2 («стремление к социальному достижению — стремление к социальному комфорту»).





руя обучение в вузе стремлением к саморазвитию, то юноши — студенты технических вузов лишь после третьего курса переориентируются с прагматического мотива «профессионализации» на личностный, перемещаясь из квадранта III в квадрант IV. Несколько иные тенденции проявляются среди девушек. Так, девушки, обучающиеся и в педагогических, и в технических вузах, на начальных этапах обучения (1 и 3 курс) мотивируют получение высшего образования желанием получить соответствующую профессию. Однако на 3-м курсе происходит явный перелом и ведущим мотивом для них становится «личностное саморазвитие». На рисунке это отражено перемещением из квадранта II в квадрант I.

Второй аспект касается гендерной специфики. Мы видим, что ось фактора F2 явно дифференцирует юношей и девушек, причем независимо от специализации вуза. Юноши склонны к «стабилизации» своего социального статуса: обучение в вузе они объясняют «желанием избежать службы в вооруженных силах» и «стремлением получить одобрение окружающих». Девушки же, напротив, склонны к «социальному достижению», мотивируя свое обучение в вузе возможностью получить определенный социальный статус после его окончания.

На наш взгляд, эти данные весьма интересны, поскольку они фиксируют характерные гендерные и возрастные различия в мотивации получения высшего образования. Как мы видим, в целом и у юношей, и у девушек после третьего курса происходит существенная переориентация в мотивации получения высшего образования. Суть ее состоит в переходе от узко профессиональной ориентации к пониманию высшего образования как средства личностного саморазвития. И этот *переход* осуществляется, повторимся, после 3 курса и у юношей, и у девушек.

Но подчеркнем, что эта логика характерна для студентов технических вузов в целом и для девушек, учащихся в педагогических вузах. У юношей же из педагогических вузов, как это отчетливо видно на рисунке 2, никакой собственно возрастной динамики в изменении мотивации по мере обучения в вузе вообще не происходит (юноши 1, 3 и 5 курсов педвузов находятся в квадранте IV). Можно сделать вывод, что в ходе получения высшего педагогического образования у юношей, обучающихся в педвузах, вообще не происходит какой-либо существенной динамики в развитии учебной деятельности, поскольку мотивационная структура на всех этапах обучения оказывается инвариантна. Вывод весьма печальный, поскольку показывает, что учеба в педвузе не становится для них средством развития.

В ходе исследования мы просили студентов оценить содержание предметов по профильным дисциплинам. При этом выделялись следующие параметры: достаточность теоретических знаний и практических навыков, фундаментальность, систематизированность и современность материалов.

Оценка качества знаний, приобретаемых в вузе



Явно выраженную неудовлетворенность содержанием педагогического образования выражает каждый шестой студент (15,6%), отмечая, что «вуз не дает ни достаточно *теоретических знаний*, ни достаточно *практических навыков*». 35,3% студентов недовольны недостатком *практических навыков*. И наконец, еще 6,0% указывают, что они не получают «достаточно *теоретических знаний*». Таким образом, более половины студентов педагогических вузов (56,9%) не удовлетворены количеством теоретических знаний и практических навыков, которые они получают в вузе.

Следует также отметить, что критичность относительно качества образования по мере приближения к окончанию вуза возрастает. Так, от 1-го к 5-му курсу последовательно увеличивается доля тех, кто отмечает и нехватку теоретических знаний, и недостаточность практических навыков: с 7,5% до 28,6% ($p=.0001$).

Для более детального изучения особенностей отношения студентов, обучающихся в педагогических вузах, к содержанию образования рассмотрим, как они оценивают следующие три параметра: фундаментальность знаний, систематизированность знаний, современность используемых материалов.

Полученные в ходе исследования результаты показывают, что каждый четвертый из опрошенных нами студентов педагогических вузов (23,7%) считает, что учебные курсы «поверхностны и неглубоки»; каждый третий (35,8%) указывает на «фрагментарность» приобретаемых знаний; каждый второй (54,8%) фиксирует лишь «частичное использование в учебных курсах материалов, соответствующих уровню развития современной науки».

Следует отметить, что по мере обучения в вузе возрастает критичность оценки содержания образования. Так, в педагогических вузах от 1-го к 5-му курсу более чем в три раза увеличивается доля тех, кто считает, что получаемые в вузе знания «поверхностны и неглубоки»: от 13,5% до 43,6% ($p=.0001$). Заметим, что критичность относительно содержания образования по данному параметру возрастает и у студентов технических вузов (с 13,8% на 1-ом курсе до 23,5% на 5-ом). Однако, как мы видим, эта тенденция здесь не столь явно выражена. Возрастает от 1-го к 5-му курсу и неудовлетворенность «систематизированностью» получаемых знаний. Так, среди студентов педагогических вузов доля отметивших фрагментарность получаемых знаний на 1-ом курсе составляет 29,0%, на 5-ом — 51,5% ($p=.0001$). Та же тенденция в оценке этого параметра прослеживается и у студентов технических вузов: 22,9% и 39,3% соответственно. Как мы видим, и в данном случае студенты технических вузов менее критичны по сравнению со студентами педвузов. Что касается оценки «современности» используемых материалов, то здесь от 1-го к 5-му курсу также возрастает доля тех, кто указывает лишь на частичное использование современных материалов в учебных курсах: 52,7% и 63,3% соответственно ($p=.002$); среди студентов технических вузов 52,8% и 64,4%.



Таким образом, приведенные данные показывают, что по мере приближения к окончанию обучения начинает преобладать негативная оценка качества знаний, приобретаемых в вузе, практически по все трем используемым нами параметрам. Заметим, что эта тенденция характерна как для студентов педагогических, так и для студентов технических вузов. Однако степень неудовлетворенности качеством образования к моменту окончания вуза у студентов педагогических вузов существенно выше, чем у студентов технических вузов.

И наконец, отметим, что важным показателем содержания образования является включенность студента в научно-исследовательскую деятельность. Здесь результаты также неутешительны. Так, почти половина студентов педагогических вузов (43,2%) указали, что им «практически ничего неизвестно» о возможности участия студентов в научно-исследовательской деятельности вуза. Лишь небольшой процент студентов (8,9%) отметил, что преподаватели подключают их к своей научно-исследовательской деятельности. Иными словами, на протяжении обучения студент педагогического вуза практически не получает навыков научно-исследовательской работы. В лучшем случае это происходит лишь на последнем курсе при написании диплома. В целом же можно сделать вывод о том, что современное педагогическое образование не формирует у студента способности к инновационной деятельности в сфере образования, которая может строиться как наукоемкий процесс.

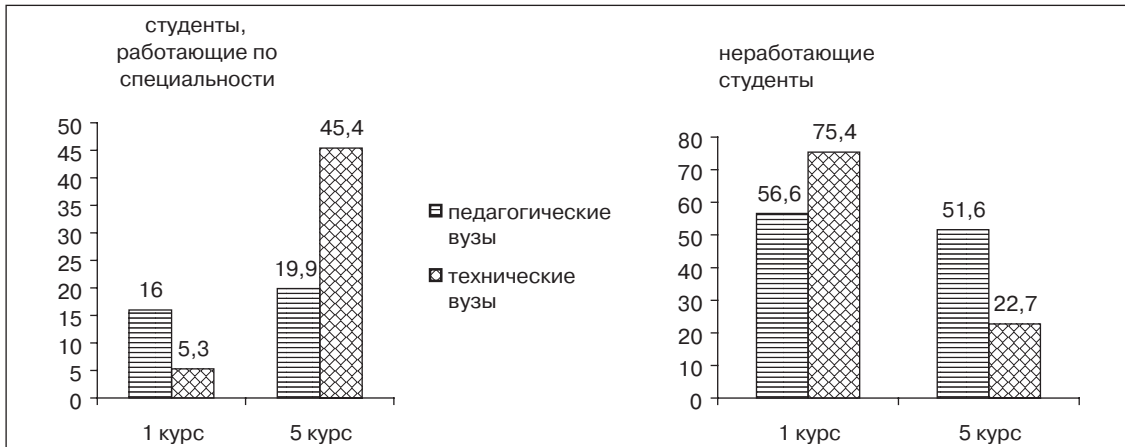
В ходе исследования студентам задавался вопрос об имеющемся у них опыте работы. Анализ данных показал, что среди студентов педагогических вузов 18,8% совмещают учебу с работой по специальности, 27,2% работают не по специальности и, наконец, 53,9% вообще не работают. Следует отметить, что схожее распределение работающих по специальности, работающих не по специальности и вообще не работающих обнаруживается и среди студентов технических вузов: 18,8%, 23,3% и 57,9% соответственно. Это средние данные. Однако при сопоставлении возрастной динамики были выявлены принципиальные различия в характере совмещения работы и учебы среди студентов педагогических и технических вузов (см. рис.3).

Как видно из рисунка 3, число работающих по специальности среди студентов педагогических вузов практически не меняется от 1-го к 5-му курсу. Напротив, среди студентов технических вузов число совмещающих учебу с работой по специальности увеличивается в девять раз с 5,3% до 45,4%. Это свидетельствует о том, что специалист, получающий высшее техническое образование, оказывается более востребованным на рынке труда, причем именно в той области, которая соответствует получаемому им образованию. Студент находит ту нишу на рынке труда, которая позволяет ему получать удовлетворяющую его зарплату при профессии, которой он обучается. У студента же педагогического вуза подобная ниша существенно уже, и на 5-ом курсе работает по специальности лишь 19,9%.

Совмещение
учебы и работы



Рис. 3 Возрастная динамика изменения числа студентов педагогических и технических вузов, совмещающих учебу с работой по специальности и вообще не работающих (%)



Показательно и то, что от 1-го к 5-му курсу среди студентов педагогического вуза практически не меняется число неработающих, в то время как среди студентов технических вузов число неработающих сокращается с 75,4% до 22,7%. Эти различия могут быть объяснимы гендерным составом учащихся педагогических и технических вузов, поскольку в технических вузах существенно выше доля юношей, а в педагогических — девушек.

Профессиональные планы.

В ходе опроса респондентам предлагался специальный вопрос об их профессиональных планах после окончания вуза. Распределение ответов студентов педагогических и технических вузов приведено в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, в целом ответы студентов педагогических и технических вузов достаточно схожи. Вместе с тем, среди студентов педагогических вузов, по сравнению со студентами технических вузов, существенно выше доля тех, кто собирается получить второе высшее образование, и заметно меньше доля тех, кто собирается работать по специальности. Эти различия статистически значимы, что позволяет сделать вывод о большей неудовлетворенности получаемым образованием и о разочаровании в выбранной профессии у студентов педагогических вузов.

При оценке профессиональных планов особый интерес представляет возрастная динамика. Наиболее отчетливо она прослеживается относительно двух параметров: поступления в аспирантуру и работы по специальности. На рисунке 4 приведены данные о профессиональных планах юношей педагогических и технических вузов.

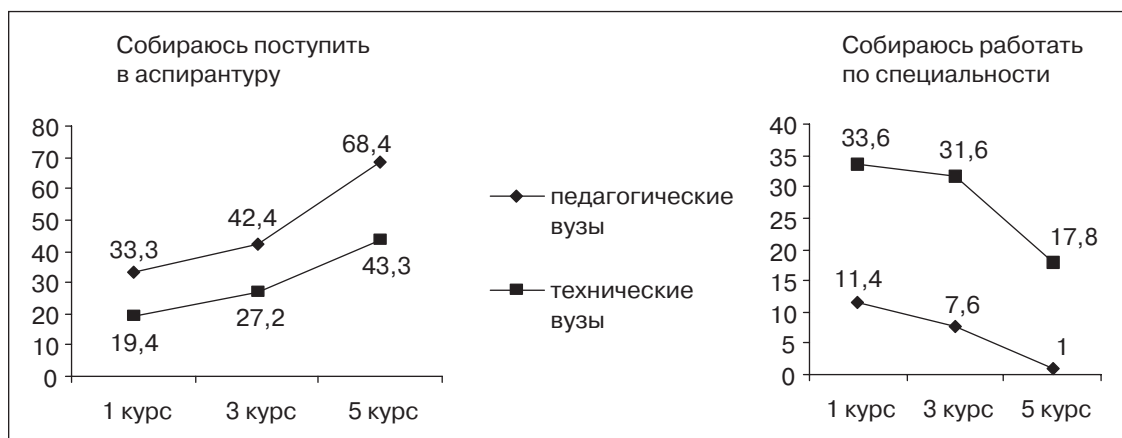
Представленные на рисунке 4 данные показывают, что от 1-го к 5-му курсу как в педагогических, так и в технических вузах последовательно увеличивается количество юношей, планирующих поступить в аспирантуру. Однако среди юношей из педагогических ву-



Табл. 3 **Распределение ответов студентов на вопрос о том, каковы их профессиональные планы после окончания вуза (%)**

Варианты ответов	Педагогические вузы	Технические вузы	P<
Собираюсь продолжить образование	19,1	24,6	.008
Собираюсь получить второе высшее образование	22,5	15,2	.0004
Собираюсь устроиться на работу по специальности	18,1	29,3	.0001
Собираюсь устроиться на работу вне зависимости от специальности	10,8	8,7	–
Собираюсь устроиться на работу не по специальности	7,5	2,6	–
Я не собираюсь ни работать, ни учиться дальше	0,0	0,0	–
Я собираюсь продолжать работать там же, где и сейчас	1,2	1,6	–
Мои планы еще неопределенны	20,9	18,0	–

Рис. 4 **Возрастная динамика изменения профессиональных планов среди юношей педагогических и технических вузов (%)**



зов эта доля существенно выше во всех возрастных группах ($p=.01$). В то же время, если сопоставить эти данные с результатами ответов на вопросы о включенности студентов в научно-исследовательскую деятельность, которые мы приводили выше, то здесь проявляется явное несоответствие. Реально, как было показано, на протяжении обучения в вузе лишь незначительная часть студентов включена в исследовательскую работу. Однако в аспирантуру собирается поступить большинство юношей педагогических вузов. По-видимому, это желание реально обуславливают не мотивы, определяющие интерес к научной деятельности, а другие социальные факторы.

Характерна и противоположная тенденция, касающаяся планов, связанных с работой по специальности. Как мы видим, от 1-го



к 5-му курсу и в педагогических, и в технических вузах последовательно снижается число юношей, собирающихся работать по специальности. При этом важно подчеркнуть, что среди юношей из технических вузов доля желающих работать по специальности на протяжении всего периода обучения в вузе существенно выше, чем среди юношей из педагогических вузов. Особенно показательны здесь различия на завершающем этапе обучения. Так, если среди юношей — выпускников технических вузов каждый шестой все-таки собирается работать по специальности, то среди юношей — выпускников педагогических вузов подобное желание проявляют лишь единицы.

Анализ сравнения профессиональных планов девушек по сути дела фиксирует те же тенденции: увеличение желающих поступить в аспирантуру и снижение доли ориентированных на работу по специальности — только у девушек эти тенденции менее выражены. Так, среди девушек, учащихся в педагогических вузах, число желающих обучаться в аспирантуре увеличивается от 1-го курса к 5-му с 11,8% до 20,0% ($p=0.0007$). Число желающих работать по специальности после окончания вуза сокращается с 24,4% до 12,2% ($p=0.01$). Для сравнения отметим, что среди пятикурсниц, обучающихся в технических вузах, доля желающих после окончания вуза работать по специальности выше почти в три раза и составляет 32,1%.

* * *

В заключение отметим наиболее важные, на наш взгляд, моменты:

1. Ориентация на работу по специальности после окончания вуза и у юношей, и у девушек, обучающихся в педагогических вузах, существенно ниже, чем среди тех, кто обучается в технических вузах.

2. По мере обучения в педагогическом вузе число студентов, собирающихся работать по получаемой специальности, заметно снижается. На наш взгляд, определяющим фактором подобного снижения является низкий статус самой педагогической профессии на рынке труда. Однако, как было показано в ходе нашей работы, этот фактор не единственный.

3. По мере приближения к окончанию вуза увеличивается неудовлетворенность студентов содержанием и качеством получаемого образования, и, как следствие, у студентов педагогических вузов не формируется позитивная мотивация к профессиональной педагогической деятельности.



1. Бордуков М.И., Гендин А.М., Иванов В.П., Майер Р.А., Пинаев В.А., Рыбаков А.С., Сергеев М.И. Состояние и эволюция ориентации студентов пединститута на учительскую профессию (конкретно-социологический анализ) / Учебно-методическое пособие. Красноярск: КГПИ, 1992. 222 с.
2. Добренъков В.И., Нечаев В.Я. Общество и образование — М.: ИНФРА — М, 2003. — 379с.
3. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования. М.:Российск. гос. гуманит. ун-т.,1999. 282 с.
4. Константиновский Д.Л. Методологические вопросы прогнозирования шансов молодежи на получение образования // «Социология образования». Труды по социологии образования. Том II. Вып. III. М., ЦСО РАО, 1994. 174 с.
5. Собкин В.С., Ткаченко О.В., Федюнина А.В. Удовлетворенность качеством образования: Студенческие мнения и оценки // «Социология образования». Труды по социологии образования. Том IX. Вып. XV / Под ред. В.С. Собкина. — М.: ЦСО РАО, 2004. — 444 с.