

УДК 316.334:378.4(476)(082)
ББК 60.56я43
У59

Альманах основан в 2001 году

Рецензенты:
доктор социологических наук,
профессор *Д. Г. Ротман*,
член-корреспондент НАН Беларуси,
доктор социологических наук,
профессор *А. Н. Данилов*

Университет в перспективе развития: Социологические исследования современных проблем университетского образования. Альманах № 6 / под ред. М. А. Гусаковского, А. В. Барченко. – Минск : БГУ, 2011. – 143 с.
ISBN 978-985-518-452-3.

В шестой номер альманаха Центра проблем развития образования БГУ (первый вышел в свет в 2001 г.) вошли тексты, основанные на результатах социологических исследований, большинство из которых проведены Центром по проблемам качества высшего (университетского) образования. Обсуждаются вопросы качества подготовки специалистов высшей квалификации с позиций различных субъектов образования и производства, а также предлагается система критериев и показателей для его оценивания.

Для педагогов высшей школы, магистрантов и аспирантов, исследователей образования, а также менеджеров сферы образования и производства.

УДК 316.334:378.4(476)(082)
ББК 60.56я43

ISBN 978-985-518-452-3

© БГУ, 2011

Д. Ю. Король

ПЕРСПЕКТИВЫ И РЕТРОСПЕКТИВЫ СТУДЕНТОВ В ПОЛУЧЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

(Сравнительный анализ результатов опроса
студентов Университета Дортмунда и БГУ)

Первоначальные формулировки целей и задач социологического исследовательского проекта

Автор исследования¹ положил в основу проекта гипотезу-утверждение о том, что в современном индустриальном обществе, экономика которого основана на высокотехнологичных формах труда, возникает феномен *высококвалифицированного специалиста* как результат промышленной революции, объединившей науку с производством, ремесло – с экспериментальным научным знанием. Появление этого феномена рассматривается на фоне трансформации *ремесленного* труда доиндустриального типа (начиная с эпохи Средневековья) в высокотехнологичные формы труда, который в настоящее время характеризуется:

1) **наукоемкостью** (и, тем самым, чрезвычайной сложностью), а значит учащемуся нужно овладеть резко возросшей совокупностью специальных знаний, которые в основном являются научными. Это уже невозможно сделать только на практике (на рабочем месте), необходимо обучение в учебном заведении. Причем, чем сложнее ремесло, тем более длительной должна быть подготовка учащегося (и если промышленно-экономический сектор обеспечен безопасностью своих технологий, то он будет настаивать на сроке обучения, релевантном сложности получаемой технологической специальности);

2) **специализированностью**, из-за чего учащемуся понадобится глубокая подготовка в какой-то отдельной области, т. е. узкая специализация;

¹ Исходные гипотезы социологического исследования, использованные автором данной статьи, были сформулированы С. В. Костюкевич в рамках научно-исследовательского проекта «Теоретические и методологические проблемы качества образования в Республики Беларусь» (2001).

3) **доступностью главным образом через обучение в учебном заведении**, что, во-первых, резко сокращает сроки подготовки специалиста (в отличие от учебы в специальном учебном заведении практическое обучение на рабочем месте растягивает процесс овладения профессиональным мастерством на долгие годы), а во-вторых, делает эффективной его научную подготовку (на рабочем месте современный работник уже не в состоянии овладеть необходимой ему суммой научных знаний);

4) **чрезвычайным многообразием**: и традиционные профессии модифицировались, и возникло очень много новых профессий.

Структурно и функционально очень сложный, базирующийся на достижениях науки и техники современный технологический мир востребовал ремесленника (специалиста, профессионала) определенного рода:

1) овладевшего большим объемом специальных знаний (в основном это научные знания прикладного характера);

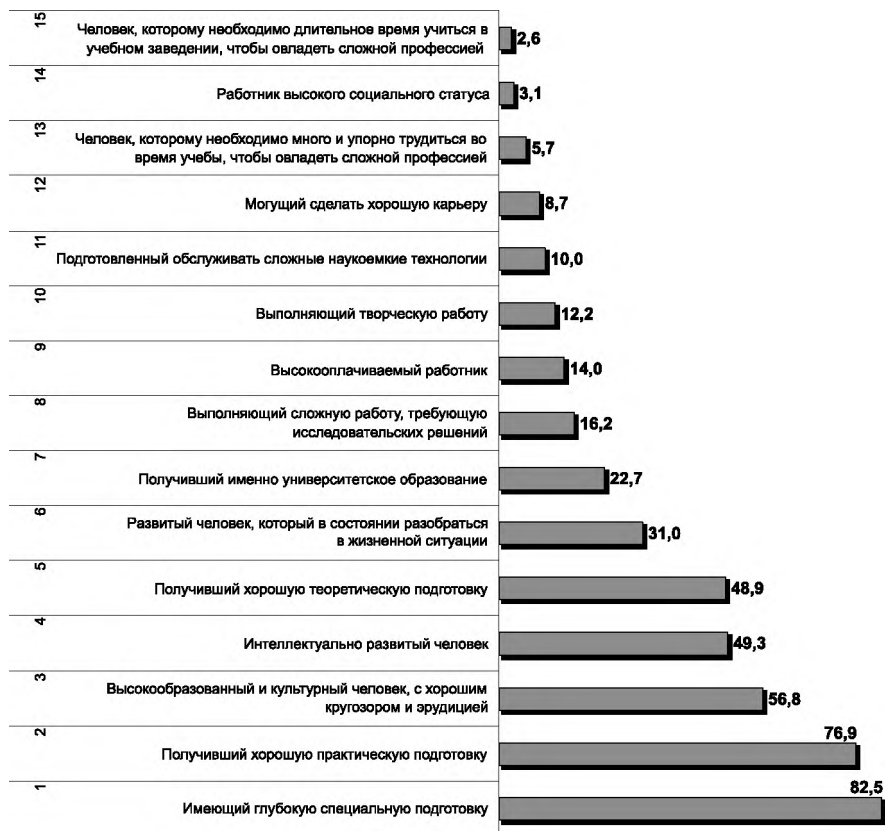
2) глубоко подготовленного в какой-то конкретной (чаще всего узкой) области;

3) прошедшего обучение в учебном заведении (и чаще всего длительное).

Поэтому более конкретно цель опроса формулировалась автором так: *выяснить, используя качественные показатели, степень соответствия опрошенного студенческого контингента стандартам, необходимым для подготовки специалиста высокой квалификации.* В рамках этой задачи в сентябре–октябре 2001 г. был проведен социологический опрос студентов пятого курса Белорусского государственного университета на следующих факультетах: химическом, прикладной математики и информатики, историческом и юридическом. Опрошено 229 человек в соответствии с долевым количеством студентов на указанных факультетах. Среди опрошенных пятикурсников женщин – 62,4 %, мужчин – 37,6 %.

Одним из результатов опроса является обнаружение структуры представлений пятикурсников о высококвалифицированном специалисте (диаграмма 1). Сама структура представления (выраженная в форме анкетных вопросов) стала частью исследовательской гипотезы, в которой предполагается, что советские вузы (включая университеты), с одной стороны, были абсолютно прикладными: вузы готовили специалистов для конкретных областей промышленности и сельского хозяйства, с другой стороны, были «воспитательными учреждениями»: традиционная культурно-патерналистская роль высшей школы осуществлялась в соответствии с коммунистической идеологией воспитания «советского человека» в соответствии с определенным идеальным образцом. Сегодня, по мнению авторов, содержание идеологии изменилось, но культуртрегерская установка с акцентом на воспитание осталась.

Представление о высококвалифицированном специалисте у студентов пятого курса БГУ (факультеты: химический, прикладной математики и информатики, исторический и юридический; 229 респондентов), %



Высококвалифицированный специалист в советской социальной структуре имел возможность достичь более высокой оплаты труда и обладал более высокой степенью социальной мобильности: мог более успешно сделать карьеру; вместе с тем диплом вуза указывал на более высокое общее развитие человека, способного разобраться в жизненной ситуации.

Фигура высококвалифицированного специалиста, доставшаяся нам от советского периода, связана:

- 1) с получением глубоких специальных знаний;

- 2) общеобразовательной подготовкой (но исключительно с воспитательной целью);
- 3) оплатой труда;
- 4) социальной мобильностью;
- 5) общим развитием человека.

Из этого вытекает, что *высококвалифицированный специалист* в советской традиции высшего образования – это не столько профессиональная фигура, сколько социальная. В этой традиции на том аспекте, что высококвалифицированный специалист должен быть готов делать творческую и сложную исследовательскую работу, т. е. уметь обслуживать сложные (наукоемкие) технологии, внимание не заострялось. Одним из ключевых тезисов проекта стало предположение, что «студенты не ориентированы на творческую и сложную работу не только потому, что им не хватает творчества и трудолюбия, и не только потому, что они ориентированы на высокую оплату своего труда, но и в силу того, что *студенты не получили адекватного представления о работе специалиста высокой квалификации*». Таким образом, постсоветское высшее (университетское) образование, меняя фактическое содержание своих учебных программ в соответствии с новыми условиями рынка труда и изменениями в структуре промышленного производства, продолжает воспроизводить советский стереотип «высококвалифицированного специалиста» на уровне мотиваций и представлений студентов о содержании и сущности высшего образования. Именно этот внутренний конфликт и пытается описать данный исследовательский социологический проект.

Перспективы и ретроспективы обучения: сравнение структуры мотиваций и представлений немецких и белорусских студентов

Данный раздел посвящен сравнительному изучению *представлений* студентов Университета Дортмунда (заканчивающих обучение по специализации «Информатика») и студентов БГУ (5-й, последний курс факультета прикладной математики и информатики) о возможностях собственной социализации в период, непосредственно следующий после окончания учебного заведения и связанный с этим обстоятельством ретроспективной самооценкой различных аспектов учебной деятельности.

Пятый (выпускной) курс является для студентов «пограничным» временем социального и профессионального самоопределения, в котором процесс социализации включает в себя как логику и правила образовательного пространства, так и испытывает все более существенное влияние рынка труда, влияние, которое объединяет актуальное поведение субъекта и его самооценку с перспективой качественно новой социальной и профессиональной идентичности. Таким образом, на старшем курсе становится возможным осуще-

ствить исследования в двух режимах – перспективном и ретроспективном, получить некоторые данные, которые помогли бы выяснить, как создается и функционирует *субъективно-личное представление* студента, посредством которого он интегрирует личный образовательный опыт (путем индексирования сложившихся форм представлений о нем) с внешней образованию социальной действительностью.

Выбор для сравнения студентов, специализирующихся на информационных технологиях, обусловлен тем, что именно эта область знаний все больше определяет развитие современной экономики, оказывая наиболее существенное влияние на формирование нового рынка труда, и создает новые представления о профессиональной идентичности. Под этими представлениями в контексте данного исследования понимается набор *приемов и различий*, с помощью которых субъект встраивает себя в те или иные типы социальных отношений на уровне самопредставления и самооценки.

Основными трудностями этой компаративной части исследования являются:

- исторические и актуальные различия в системе высшего (профессионального) образования Германии и Беларуси;
- существенные различия в экономической и социальной реальности этих стран, которые рассматриваются как активный фон, взаимодействуя с которым субъект конструирует индивидуальную область представлений о своем месте и роли в социальном пространстве и времени;
- нечувствительность (неадаптированность) доминирующей первоначальной гипотезы проекта к различию культурного, исторического, экономического контекста формирования индивидуальных представлений респондентов.

Учитывая эти моменты, следует подчеркнуть достаточно высокую степень условности и гипотетичности тех выводов, которые делаются в режиме сравнения высказываний немецких и белорусских респондентов.

«Эпистемология» специальности: представления студентов о приоритетах различных типов знания в университетском образовании

Студентам было предложено выбрать те знания, которые, по их мнению, необходимы для того, чтобы качественно работать согласно полученной в университете специальности, и определить, в каком объеме респондент ими владеет. Список вариантов был составлен следующим образом:

1. Специально-профессиональные знания.
2. Общеобразовательные знания.
3. Теоретические знания.
4. Практические знания.
5. Научные знания.
6. Житейские знания.

7. Управленческо-экономические знания.
8. Производственно-технологические знания.
9. Иные.

Очевидно, что по замыслу исследования категории знаний должны составить 4 бинарных оппозиции, внутри которых респондент и должен был сделать свой выбор. По логике этого выбора, студенты должны были с наименьшими затруднениями определить для себя приоритет в знакомой системе оппозиций (диаграммы 2, 3; табл. 1, 2).

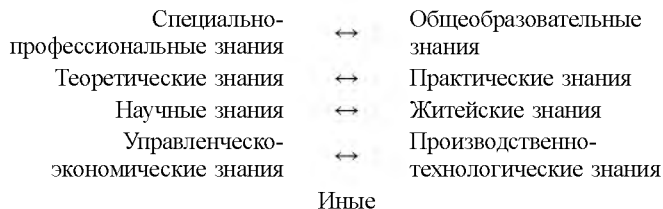


Диаграмма 2

Приоритеты образовательных знаний у студентов ФПИИ БГУ (%)

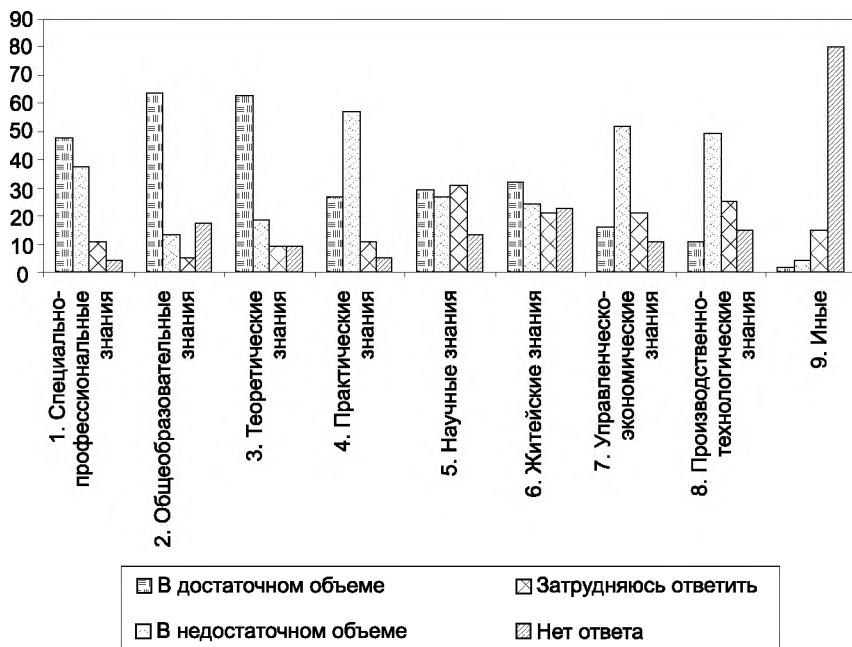


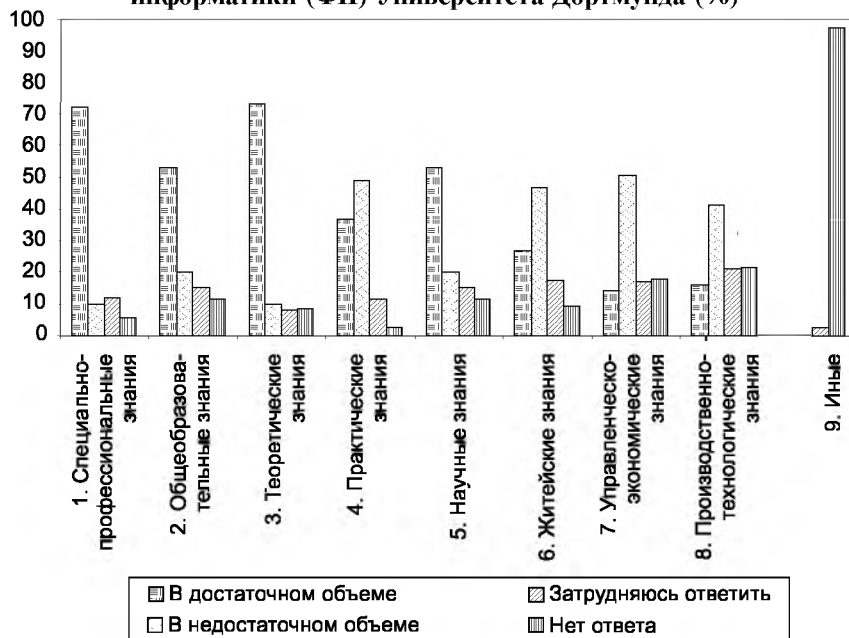
Таблица 1

Приоритеты образовательных знаний у студентов ФПМИ БГУ

№ п/п	Образовательные знания	В достаточном объеме, %	В недостаточном объеме, %	Затрудняюсь ответить, %	Нет ответа, %
1	Специально-профессиональные знания	48,0	37,3	10,7	4,0
2	Общеобразовательные знания	64,0	13,3	5,3	17,3
3	Теоретические знания	62,7	18,7	9,3	9,3
4	Практические знания	26,7	57,3	10,7	5,3
5	Научные знания	29,3	26,7	30,7	13,3
6	Житейские знания	32,0	24,0	21,3	22,7
7	Управленческо-экономические знания	16,0	52,0	21,3	10,7
8	Производственно-технологические знания	10,7	49,3	25,3	14,7
9	Иные	1,3	4,0	14,7	80,0

Диаграмма 3

Приоритеты образовательных знаний у студентов факультета информатики (ФИ) Университета Дортмунда (%)



**Приоритеты образовательных знаний у студентов ФИ
Университета Дортмунда**

№ п/п	Образовательные знания	В достаточном объеме, %	В недостаточном объеме, %	Затрудняюсь ответить, %	Нет ответа, %
1	Специально-профессиональные знания	72,1	9,9	12,2	5,8
2	Общеобразовательные знания	52,9	20,3	15,1	11,6
3	Теоретические знания	73,3	9,9	8,1	8,7
4	Практические знания	36,6	48,8	11,6	2,9
5	Научные знания	52,9	20,3	15,1	11,6
6	Житейские знания	26,7	46,5	17,4	9,3
7	Управленческо-экономические знания	14,5	50,6	16,9	18,0
8	Производственно-технологические знания	16,3	41,3	20,9	21,5
9	Иные			2,9	97,1

По результатам этого выбора можно сделать предположительный вывод: студенты БГУ считают, что общеобразовательные знания (64,0 %) преобладают в их подготовке над специально-профессиональными знаниями (48,0 %), в то время как у немецких студентов наблюдается более высокая оценка приобретенных специально-профессиональных знаний (72,1 %) по отношению к общеобразовательным (52,9 %). Как немецкие (73,3 %), так и белорусские студенты достаточно высоко оценивают уровень своих теоретических знаний по отношению к имеющимся практическим знаниям (36,6 % – немецкие студенты и 26,7 % – белорусские студенты). Недостаточное владение научными (особенно у белорусских студентов), житейскими, управленческо-экономическими и производственно-технологическими знаниями отражает реалистичную самооценку студентами своего опыта и готовности участвовать в реальных трудовых процессах после окончания обучения. Критичность этой оценки и высокий процент ответов в позиции «недостаточный объем» отражает реальный разрыв между образованием и производственной сферой, который осознается студентами. С другой стороны, достаточно большой процент отказов от ответов (особенно по позициям «практические знания», «научные знания», «житейские знания», «управленческо-экономические знания», «производственно-технологические зна-

ния») показывает, что сама по себе «эпистемическая карта», предложенная в анкете, оказалась для респондентов во многом нерелевантной.

Здесь интересно будет проанализировать ответы на вопрос «Как вы считаете, какому знанию должны обучать в университете?» (вопрос направлен на реконструкцию представлений студентов о эпистемической модели современного образования) и вопрос «Как Вы считаете, каким должно быть университетское образование?» (реконструирует представление о «продуктивной» функции университетского образования). Предложенные варианты ответов содержали в себе оппозиционную структуру выбора, связанную с первоначальной гипотезой автора о двух моделях университетского образования – советского (с приоритетом общекультурной функции) и прагматически-профессионального (с активной ориентацией на социально-экономическую прагматику) (табл. 3, 4).

Таблица 3

Представление об университетском образовании студентов ФПИИ БГУ

№ п/п	Представление об университетском образовании	В первую очередь, %	Во вторую очередь, %	Совсем не должно, %	Загрудняюсь ответить, %	Нет ответа, %
1	Полезное для жизни в целом	48,0	38,7	1,3	9,3	2,7
2	Сконцентрированное на получении профессии	70,7	25,3	2,7		1,3
3	Воспитывающее образованного, культурного, творческого человека	45,3	40,0	4,0	6,7	4,0
4	Воспитывающее общественно-активного человека	10,7	38,7	29,3	14,7	6,7
5	Воспитывающее нравственную личность	28,0	26,7	25,3	14,7	5,3
6	Готовящее ученых (научные кадры)	20,0	53,3	16,0	6,7	4,0
7	Прививающее вкус к познанию истины (не только научной, но и философской, художественной, религиозной и т. д.)	12,0	32,0	28,0	21,3	6,7

Окончание табл. 3

№ п/п	Представление об университетском образовании	В первую очередь, %	Во вторую очередь, %	Совсем не должно, %	Затрудняюсь ответить, %	Нет ответа, %
8	Направленное на подготовку интеллектуалов	25,3	34,7	10,7	22,7	6,7
9	Приобщающее к подлинной культуре и тем самым развивающее культурный вкус	14,7	32,0	25,3	22,7	5,3

Таблица 4

Представление об университетском образовании студентов факультета информатики Университета Дортмунда (%)

№ п/п	Представление об университетском образовании	В первую очередь, %	Во вторую очередь, %	Безразлично, %	Трудно сказать, %	Нет ответа, %
1	Полезное для жизни в целом	9,9	49,4	21,5	12,2	7
2	Сконцентрированное на получении профессии	64,5	21,5	1,2	4,7	8,1
3	Воспитывающее образованного, культурного, творческого человека	16,9	42,4	15,7	13,4	11,6
4	Воспитывающее общественно-активного человека	9,9	23,8	29,1	21,5	15,7
5	Воспитывающее нравственную личность	5,8	24,4	39	18,6	12,2
6	Готовящее ученых (научные кадры)	48,3	29,7	5,2	6,4	10,5
7	Прививающее вкус к познанию истины (не только научной, но и философской, художественной, религиозной и т. д.)	17,4	29,7	26,7	15,7	10,5
8	Направленное на подготовку интеллектуалов	18	36,6	15,1	19,8	10,5
9	Приобщающее к подлинной культуре и тем самым развивающее культурный вкус	3,5	28,5	38,4	18,6	11

Очевидно, что представления белорусских студентов в большей степени связаны с ожиданиями получения в университете не только профессиональной подготовки, но и универсального комплекса знаний, которые должны стать частью их целостной личностной жизненной идентичности. Во многом это различие также связано с традиционным представлением о финитном характере университетского образования, которое завершает основной образовательный цикл в жизни человека. Стабильный характер советской социально-экономической системы предполагал модель «одно образование на всю жизнь», что во многом определило финитную идеологию университетского образования. Однако выделение на первые позиции профессионально-научного комплекса немецкими и белорусскими студентами свидетельствует о конвергенции ожиданий и представлений в немецкой и белорусской системах высшего образования.

Эти же выводы коррелируют с ответами на вопрос: «Какие знания должны предлагаться в университете?» (табл. 5, 6).

Таблица 5

Приоритеты различных типов знания в университетском образовании (БГУ)

№ п/п	Типы знаний	В первую очередь, %	Во вторую очередь, %	Совсем не должны, %	Затрудняюсь ответить, %
1	Универсальное	33,3	52,0	6,7	2,7
2	Профессиональное	89,3	8,0		
3	Научное	28,0	57,3	2,7	2,7
4	Житейское (умение разбираться в жизненной ситуации)	10,7	42,7	18,7	17,3
5	Высшее знание (знание о высшем, знание вечного, знание истинных ценностей)	4,0	25,3	42,7	14,7

Таблица 6

Приоритеты различных типов знания в университетском образовании (Дортмунд)

№ п/п	Типы знаний	В первую очередь, %	Во вторую очередь, %	Безразлично, %	Затрудняюсь ответить, %
1	Универсальное	23,3	58,1	6,4	4,7
2	Профессиональное	68	22,7	0,6	2,3
3	Научное	74,4	15,7	1,2	1,7
4	Житейское (умение разбираться в жизненной ситуации)	4,7	32,6	36	17,4

№ п/п	Типы знаний	В первую очередь, %	Во вторую очередь, %	Безразлично, %	Затрудняюсь ответить, %
5	Высшее знание (знание о высшем, знание вечного, знание истинных ценностей)	4,1	22,7	44,8	18

Абсолютный приоритет профессионально-научного знания по отношению к универсально-абстрактному и повседневному знаниям в представлениях респондентов отвечает новому пониманию социальной мобильности субъекта в современном обществе, когда образование должно играть роль посредника в становлении профессиональной идентичности и при этом обладать универсальным эпистемическим ресурсом. Обращает на себя внимание отрицательно-безразличная солидарная позиция немецких и белорусских респондентов в отношении абстрактного знания, что можно объяснить технической специализацией учащихся, которая сопровождается традиционным скептицизмом к гуманитарно-абстрактной проблематике.

Таким образом, можно сделать вывод, что в представлениях студентов, обучающихся по специальности «Информационные технологии», первоначальная гипотеза о культурно-историческом различии систем университетского образования Беларуси и Германии оказывается нерелевантной. На уровне представлений мы наблюдаем достаточно гомогенную структуру эпистемических приоритетов, с выделением профессионализма как первичной образовательной эпистемы в университетском образовании.

Представление об идеальной модели выпускника современного университета, высококвалифицированного специалиста

Таблица 7

Представление о высококвалифицированном специалисте студентов Университета Дортмунда и ФПМИ БГУ (опрашиваемым было разрешено сделать несколько выборов)

№ п/п	Представление о высококвалифицированном специалисте	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
1	Тот, кто получил именно университетское образование	4,1	16,0
2	Высокообразованный и культурный человек, имеющий обширные и разносторонние познания, широкий кругозор и эрудицию	52,3	49,3

Окончание табл. 7

№ п/п	Представление о высококвалифицированном специалисте	ФИ Университета Дортмунда, %	ФГМИ БГУ, %
3	Специалист, глубоко подготовленный в своей профессиональной области	58,7	82,7
4	Специалист, получивший хорошую практическую подготовку	56,4	76,0
5	Специалист, получивший хорошую теоретическую подготовку	52,3	57,3
6	Интеллектуально развитый человек	14,0	42,7
7	Специалист, выполняющий сложную работу, требующую исследовательских решений	18,6	26,7
8	Специалист, выполняющий творческую работу	15,7	14,7
9	Человек высокого общего развития, который может самостоятельно разобраться в жизненной ситуации	21,5	26,7
10	Человек, могущий сделать хорошую карьеру	2,9	8,0
11	Специалист, подготовленный обслуживать сложные (наукоемкие) технологии	24,4	13,3
12	Работник высокого социального статуса	2,9	0
13	Высокооплачиваемый работник	1,7	5,3
14	Человек, которому необходимо длительное время учиться в учебном заведении, чтобы овладеть сложной профессией	2,9	0
15	Человек, которому необходимо много и упорно трудиться во время учебы в учебном заведении, чтобы овладеть сложной профессией	6,4	2,7
16	Иной ответ	2,3	2,7
17	Затрудняюсь ответить	7,0	0

Согласно одному из первичных концептуальных оснований данного социологического исследования, в современном постсоветском высшем образовании происходит такая содержательная и структурная трансформация, в центре которой стоит переход от идеально-обобщенной фигуры выпускника как «высокообразованного и культурного человека» к прагматически-конкретной фигуре «высококвалифицированного специалиста» (табл. 7). Как белорусские (49,3 %), так и немецкие (52,3 %) респонденты практически одинаково отметили позицию «высокообразованный и культурный человек, имею-

ций обширные и разносторонние познания, широкий кругозор и эрудицию», и с расхождением на приблизительно 5 % в позиции «человек высокого общего развития, который может самостоятельно разобраться в жизненной ситуации». Белорусские студенты (26,7 %) и немецкие студенты (21,5 %) склонны связывать профессиональную идентичность с более общим социально-культурным контекстом и активны в рассмотрении высшего образования как универсального потенциала будущих социальных идентификаций. Можно предположить, что асимметричное предыдущему результату «отставание» в выборах по позиции «специалист, подготовленный обслуживать сложные (научеёмкие) технологии» (24,4 % – немецкие студенты и 13,3% – белорусские) указывает на релевантность предшествующей интерпретации.

Интересно то, что основной массив выборов студентов двух стран в некоторой степени совпадает в позициях:

- специалист, глубоко подготовленный в своей профессиональной области;
- специалист, получивший хорошую практическую подготовку;
- специалист, получивший хорошую теоретическую подготовку;
- специалист, подготовленный обслуживать сложные (научеёмкие) технологии.

Такое совпадение, скорее всего, обусловлено тавтологичным характером формулировки вопроса, когда *специалист* определяется через тот же термин *специалист*, и стремлением респондентов к логической полноте собственного определения путем перебора предикатов (*профессиональная, практическая, теоретическая, технологическая подготовка*).

Комплекс представлений о будущей работе. «Труд» и «творчество»

Но где мы наблюдаем симптоматичное сходство – это в позиции «высокооплачиваемый работник» (табл. 7), когда 5,3 % выборов белорусских респондентов и 1,7 % выборов немецких не выделяют этот признак как первично необходимый в представлении о *высококвалифицированном специалисте*. Вместе с тем западноевропейский постиндустриальный контекст активно и существенно изменяет корреляцию между трудом и его оплатой в такой системе, в рамках которой базой для социальных различий становятся интеллектуальный уровень человека и его способности. Одновременно в условиях постоянного усложнения социальной организации основную роль в постиндустриальном обществе играют не имущественные или наследственные качества человека, а занимаемое им место в системе социальных институтов. В то время как в современном белорусском социально-экономическом

контексте денежно-имущественные индивидуальные накопления рассматриваются как необходимое средство конструирования социального места, которое входит в определение высококвалифицированного специалиста. Тем не менее различия в представлении о роли оплаты труда обнаруживаются, когда респонденты отвечают на конкретный вопрос: «Насколько Вас привлекает высокооплачиваемая работа?» (табл. 8, диаграмма 4).

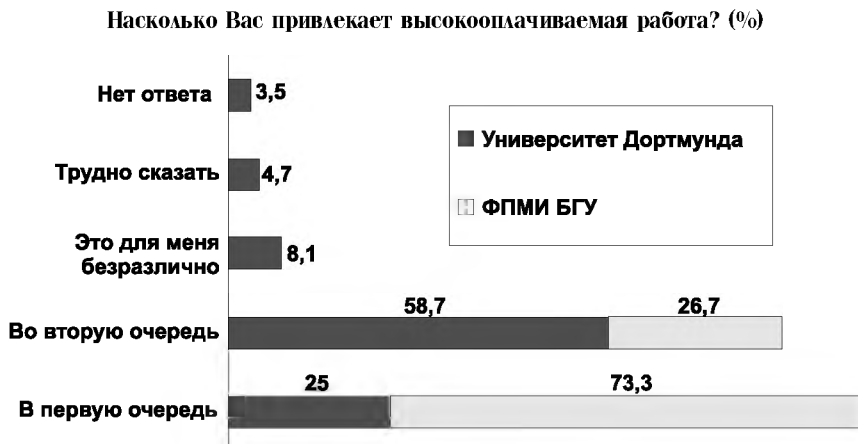
Таблица 8

Насколько Вас привлекает высокооплачиваемая работа?

Степень привлекательности	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
В первую очередь	25	73,3
Во вторую очередь	58,7	26,7
Это для меня безразлично	8,1	–
Трудно сказать	4,7	–
Нет ответа	3,5	–
Всего	100	100

Около 75 % немецких студентов признают фактор оплаты труда второстепенным или незначительным/неопределенным в представлении своей профессиональной деятельности, в отличие от 73,3 % выборов белорусских респондентов, считающих высокую оплату необходимым условием своей профессиональной социализации.

Диаграмма 4



Фактор оплаты труда является значимым, но не единственным, трудовая деятельность также связана с карьерными возможностями, престижностью профессии, а также может включать в себя творческую и исследовательскую компоненты. Их значимость для будущей работы у студентов представлена в табл. 9, 10, 11, 12 и диаграммах 5, 6, 7, 8.

Таблица 9

Насколько Вас привлекает работа, способствующая успешной карьере?

Степень привлекательности	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
В первую очередь	38,4	52
Во вторую очередь	41,9	34,7
Это для меня безразлично	10,5	6,7
Трудно сказать	4,7	5,3
Нет ответа	4,7	1,3
Всего	100	100

Диаграмма 5

Насколько Вас привлекает работа, способствующая успешной карьере?

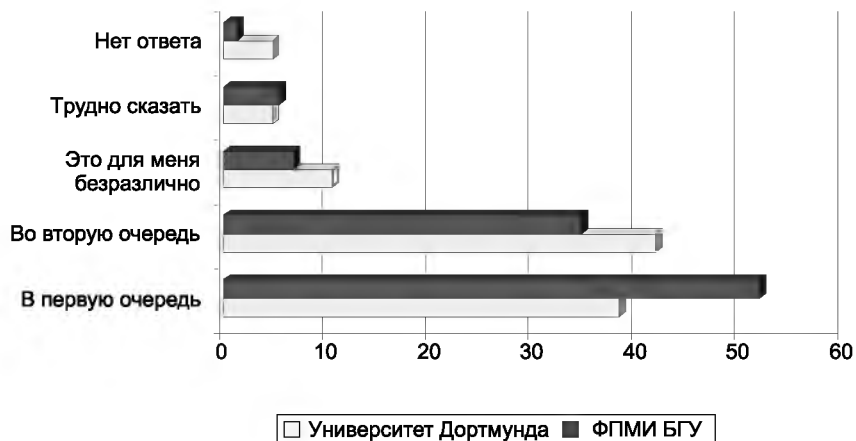


Таблица 10

Насколько Вас привлекает престижная работа?

Степень привлекательности	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
В первую очередь	8,7	22,7
Во вторую очередь	28,5	42,7
Это для меня безразлично	50,6	21,3
Трудно сказать	7	6,7
Нет ответа	5,2	6,7
Всего	100	100

Диаграмма 6

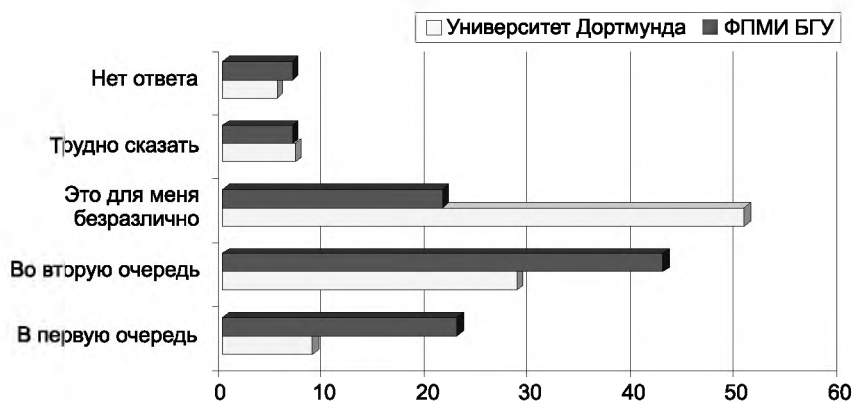
Насколько Вас привлекает престижная работа? (%)

Таблица 11

Насколько Вас привлекает творческая работа?

Степень привлекательности	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
В первую очередь	69,8	52
Во вторую очередь	19,2	34,7
Это для меня безразлично	4,7	2,7
Трудно сказать	2,9	9,3
Нет ответа	3,5	1,3
Всего	100	100

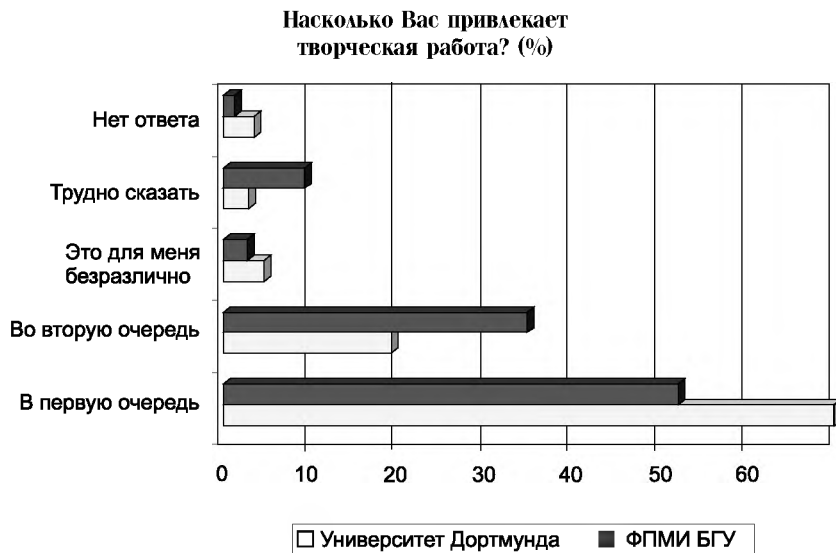
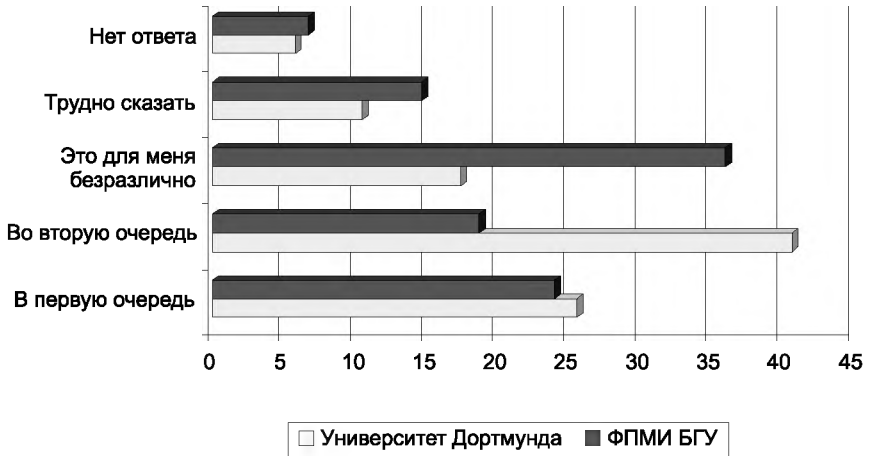


Таблица 12

Насколько Вас привлекает сложная, требующая исследовательских решений работа?

Степень привлекательности	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
В первую очередь	25,6	24
Во вторую очередь	40,7	18,7
Это для меня безразлично	17,4	36
Трудно сказать	10,5	14,7
Нет ответа	5,8	6,7
Всего	100	100

Насколько Вас привлекает сложная, требующая исследовательских решений работа? (%)



Как показывают данные, *престижность* и потенциал *карьерного* роста в будущей работе явились критериями, обнаружившими различие в ожиданиях немецких и белорусских студентов по отношению к будущей работе: около 50,6 % немецких студентов определили *престижность* как безразличный (несущественный) для них элемент будущей профессиональной идентичности (21,3 % белорусских респондентов). В то же время *творческая работа* является для 69,8 % немецких студентов одной из ключевых характеристик ожидаемой профессиональной деятельности, наряду с высокой оценкой наличия в работе *исследовательской* компоненты (66 % ответов в первых двух позициях). Белорусские студенты, сделав ставку на *престижность* (около 65 % выборов в первых двух позициях) и *карьеру* (86,7 % выборов в первых двух позициях), проявили значительно меньший интерес к возможностям *творческой* самореализации и *исследовательским* формам (36 % ответов фиксируют индифферентность по отношению к *исследовательской* работе у белорусских респондентов в отличие от 17,4 % у немецких респондентов).

Научно-исследовательский потенциал университетского образования для будущей профессии в представлении обучающихся

Если (для удобства сравнения) модифицировать структуру вариантов ответа в немецкой версии (табл. 13), объединив варианты «скорее, да», «скорее, нет» с соответствующими безусловными позициями «да» и «нет» в вопросе «*Имеете ли Вы намерение заниматься научно-исследовательской работой?*» (табл. 13а), то мы получим возможность следующего сопоставления (диаграмму 9).

Таблица 13

Имеете ли Вы намерение заниматься научно-исследовательской работой?

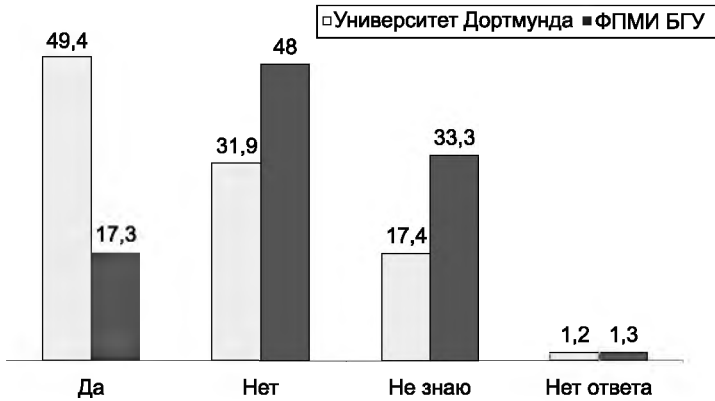
Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Да	15,7	17,3
Скорее, да	33,7	–
Скорее, нет	17,4	–
Нет	14,5	48
Не знаю	17,4	33,3
Нет ответа	1,2	1,3
Всего	100	–

Таблица 13а

Имеете ли Вы намерение заниматься научно-исследовательской работой?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Да	49,4	17,3
Нет	31,9	48
Не знаю	17,4	33,3
Нет ответа	1,2	1,3
Всего	100	–

Имеете ли Вы намерение заниматься научно-исследовательской работой? (%)



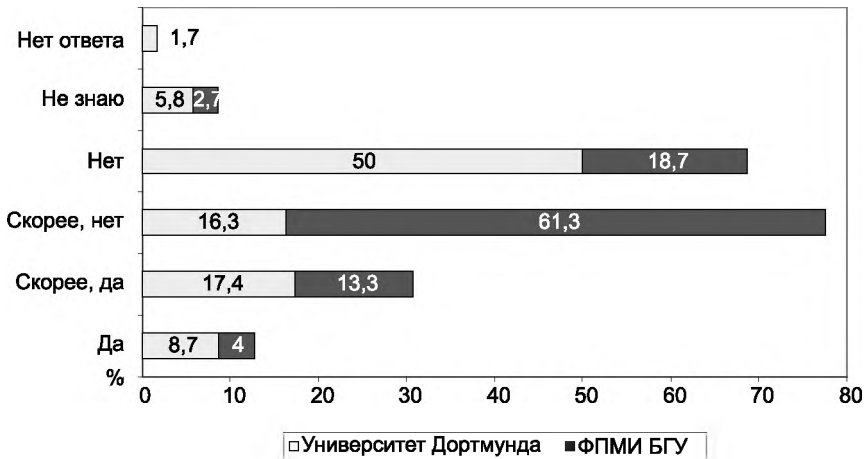
Очевидно, что предпочтения респондентов в Беларуси и Германии в этом вопросе достаточно сильно расходятся: почти половина опрошенных немецких студентов готова к занятиям в научно-исследовательской сфере, в то время как около половины белорусских студентов не видят перспективы своего профессионального роста в этой области.

Таблица 14

За период учебы Вы активно занимались научно-исследовательской работой?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Да	8,7	4
Скорее, да	17,4	13,3
Скорее, нет	16,3	61,3
Нет	50	18,7
Не знаю	5,8	2,7
Нет ответа	1,7	–
Всего	100	100

За период учебы Вы активно занимались научно-исследовательской работой? (%)



Одновременно мы видим (табл. 14, диаграмма 10), что немецкие студенты не настолько больше занимаются научно-исследовательской работой в процессе учебы, сколько более отчетливо представляют себе, что это такое, в то время как основная группа белорусских студентов не может точно определить статус тех элементов учебного процесса, которые она пытается идентифицировать как *научно-исследовательская работа* и помещает в область вероятностного «скорее, да» и «скорее, нет». С определенной долей условности можно утверждать, что студенты Дортмунда более точно сориентированы и информированы относительно такой структуры учебного процесса, которая раскрывает творческие и исследовательские формы университетского образования, в отличие от белорусских студентов, проявляющих определенную дезориентированность в отношении исследовательской компоненты образовательного процесса, неуверенности в определении ее наличия или отсутствия.

Попробуем подвести промежуточный итог в той части полученного материала, который касается комплекса представлений белорусских и немецких студентов о будущей работе в аспекте дихотомии «труда» и «творчества». В настоящее время в социологической литературе укоренилась позиция, согласно которой в рамках продуктивной деятельности следует выделять два вида работы: с одной стороны, осуществляющуюся под воздействием внешней материальной необходимости, с другой – внутренне свободный процесс самореализации индивида. Отличия в видах продуктивной деятель-

ности наиболее последовательно прослеживаются в англоязычных исследованиях, где для обозначения «труда» используются взаимозаменяемые на первый взгляд понятия «*work*» и «*labour*». Первое выступает в данном случае как более широкое, а второе – как более узкое, используемое для обозначения деятельности, вызванной экономической необходимостью. В современных теориях постиндустриального общества утверждается, что переход от деятельности, обусловленной экономической необходимостью, к активности, свободной от подобной системы стимулов, может быть обозначен как *переход от труда к творчеству*, от *labour* к *creativity*. При этом, если понимать творчество как внутренне мотивированную рациональную деятельность, оказывается, что *определить деятельность как труд или творчество может только сам ее субъект*. С трудностями анализа оснований подобного определения мы сталкиваемся в результатах исследования: очевидны различия в социопсихологическом уровне мотиваций студентов Беларуси и Германии, особенно в той их части, которая участвует в конструировании стимулов труда. Можно предположить, что в данном случае мы имеем дело с влиянием различных экономических оснований немецкого и белорусского социумов, по-разному определяющих реальное место и символическую функцию труда. С другой стороны, именно сфера информационных технологий является одной из самых интернационализованных сфер труда, где переход от труда к творчеству является наиболее интенсивным.

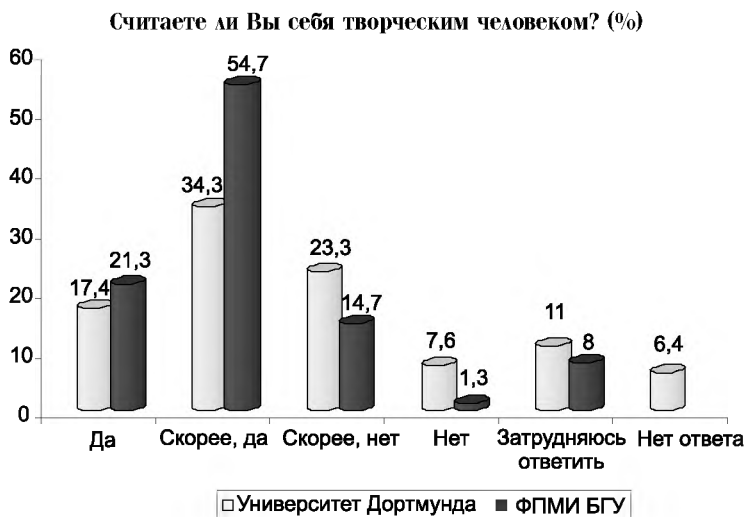
Вместе с тем, отвечая на вопрос «Считаете ли Вы себя *творческим* человеком?», белорусские студенты продемонстрировали более высокий уровень самооценки своего креативного потенциала, сочетающийся с прямолинейно-прагматическим подходом к будущей работе, от которой ожидается высокое материально-денежное вознаграждение, получение которого белорусские респонденты не связывают с областью научно-исследовательской работы (табл. 15, диаграмма 11).

Таблица 15

Считаете ли Вы себя творческим человеком?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Да	17,4	21,3
Скорее, да	34,3	54,7
Скорее, нет	23,3	14,7
Нет	7,6	1,3
Затрудняюсь ответить	11	8
Нет ответа	6,4	
Всего	100	100

Диаграмма 11



Оценка студентами учебного процесса в университете

Фигуры преподавателя и студента

Студентам было предложено составить условный портрет наиболее идеального, с их точки зрения, преподавателя путем приоритетного выбора из предложенных характеристик (табл. 16).

Таблица 16

Словесный портрет преподавателя, который «понравился больше других»

№ п/п	Характеристики преподавателя	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
1	Он(а) замечательный педагог, очень доступно объясняет лекционный материал	77,3	73,3
2	Он(а) обладает высокой профессиональной репутацией. Мне нравится именно его(ея) профессиональная компетентность, так как главное – это специальные знания, которые я должен(на) получить у своих преподавателей для того, чтобы успешно работать как специалист	41,9	58,7

Продолжение табл. 16

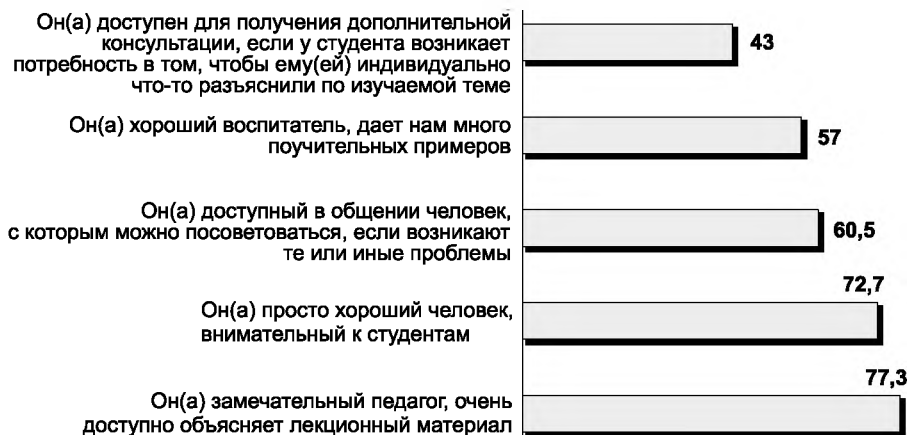
№ п/п	Характеристики преподавателя	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
3	Он(а) хороший практик, дает нам много практических (прикладных) знаний. Мне нравится именно практическая направленность его(ее) лекций, так как это более всего подготовит меня к будущей профессиональной работе	40,7	50,7
4	Он(а) умный человек и нас учит самостоятельно размышлять	41,3	46,7
5	Он(а) доступный в общении человек, с которым можно посоветоваться, если возникают те или иные проблемы	60,5	56,0
6	Он(а) доступен для получения дополнительной консультации, если у студента возникает потребность в том, чтобы ему(ей) индивидуально что-то разъяснили по изучаемой теме	43	42,7
7	Он(а) веселый и общительный человек, с ним(нею) легко и просто	23,3	50,7
8	Он(а) хороший эрудит, при изложении учебного материала использует разносторонние аспекты, и это позволяет глубоко усвоить изучаемую тему, расширить собственную эрудицию и кругозор	31,4	38,7
9	Он(а) просто хороший человек, внимательный к студентам	72,7	41,3
10	Он(а) строгий и требовательный человек и заставляет нас серьезно учиться	14,5	24,0
11	Он(а) внешне привлекательный человек. Мне нравится его(ее) артистичность и манера держаться	10,5	25,3
12	Он(а) хороший мастер. Мне нравится именно мастерское исполнение им(ею) своей роли, в результате чего студенты вынуждены не дремать и не отвлекаться	12,2	25,3
13	Он(а) заинтересованный педагог. Мне нравится использование им(ею) методов обучения, которые акцентируют внимание на том, как я усвоил(а) тему, доволен(льна) ли я изложением, активно ли я работал(а) во время лекций и практических занятий	21,5	25,3

№ п/п	Характеристики преподавателя	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
14	Он(а) хороший воспитатель, дает нам много поучительных примеров	57	17,3
15	Он(а) обладает репутацией хорошего исследователя. Мне нравится научная ориентированность его(ее) лекций, так как научная сторона дела в моей профессии очень важна	15,1	12,0
16	Он(а) хороший воспитатель, учит нас быть самостоятельными и активными	29,7	8,0
17	Иной ответ	4,1	6,7
18	Мне никто из моих преподавателей не нравится	1,7	4,0
19	Затрудняюсь ответить	2,9	1,3

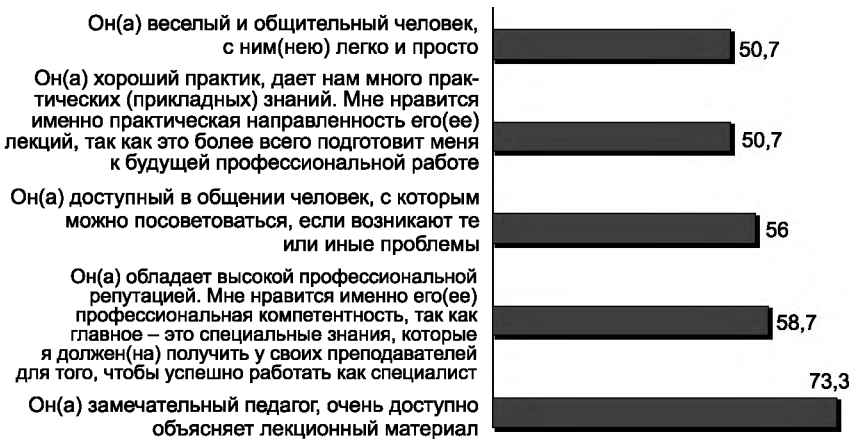
Предпочтения немецких и белорусских студентов в первых пяти позициях сложились следующим образом (диаграммы 12 и 12а).

Диаграмма 12

Первые 5 выборов в определении «идеального преподавателя» студентами Дортмунда (%)



Первые 5 выборов в определении «идеального преподавателя» студентами БГУ (%)



Очевидно, что представления студентов обеих стран практически совпадают в первой позиции, делающей акцент на педагогической *компетенции* преподавателя. Студенты БГУ выводят на вторую и третью позиции профессиональную компетентность, подчеркивая ее практически-прикладной характер. Студенты Дортмунда выделяют на первом плане личные (человеческие) качества преподавателя и прежде всего – личностную *коммуникабельность*. Таким образом, пара *компетентность/коммуникабельность* является ключевой в восприятии студентами преподавателя. Это показывает, что студенты видят в преподавателе *посредника* между собой и профессиональным знанием, причем белорусские студенты проецируют посредством идеализации «дефицит» профессионализма у преподавателя, а немецкие студенты – «дефицит» человеческой близости и внимания.

Студентам было предложено также сформулировать свое отношение к понятию «хороший студент» (табл. 17, диаграммы 13, 13а).

Таблица 17

Представления учащихся о «хорошем студенте»

№ п/п	Характеристика студента	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
1	Получающий «хорошо» и «отлично» на экзаменах	27,3	21,3
2	Стремящийся самостоятельно работать	47,1	44,0

№ п/п	Характеристика студента	ФИ Университета Дортмунда, %	ФГМИ БГУ, %
3	Стремящийся развивать свой интеллект	58,7	60,0
4	Стремящийся не поверхностно, а глубоко вникать в изучаемую тему (предмет), имеющий глубокие знания	44,8	52,0
5	Стремящийся стать высококвалифицированным специалистом	20,3	57,3
6	Исполнительный и добросовестный в учебе	45,3	22,7
7	Трудолюбивый в учебе	33,7	22,7
8	Творчески устремленный	49,4	41,3
9	Успешно занимающийся научно-исследовательской работой	9,3	12,0
10	Целеустремленный в достижении целей	47,1	50,7
11	Дисциплинированный и организованный	47,1	24
12	Тот, кому нравится учиться	46,5	24
13	Приобретающий обширные и разносторонние познания, расширяющий эрудицию и кругозор	52,3	34,7
14	Тот, кто имеет хорошие умственные способности	33,7	33,3
15	Честолюбивый, стремящийся быть в числе первых	9,3	8,0
16	«Подлизывающийся» к преподавателям и руководству	2,3	0
17	Послушный	0	0
18	Карьерист	1,7	4
19	Тот, кому нравится его будущая профессия	21,5	37,3
20	Тот, кто ведет большую общественную работу	29,1	1,3
21	Иной ответ	2,9	1,3
22	Загрудняюсь ответить	4,1	2,7

**Первые 5 выборов в определении «хорошего студента»
учащимися Дортмунда (%)**

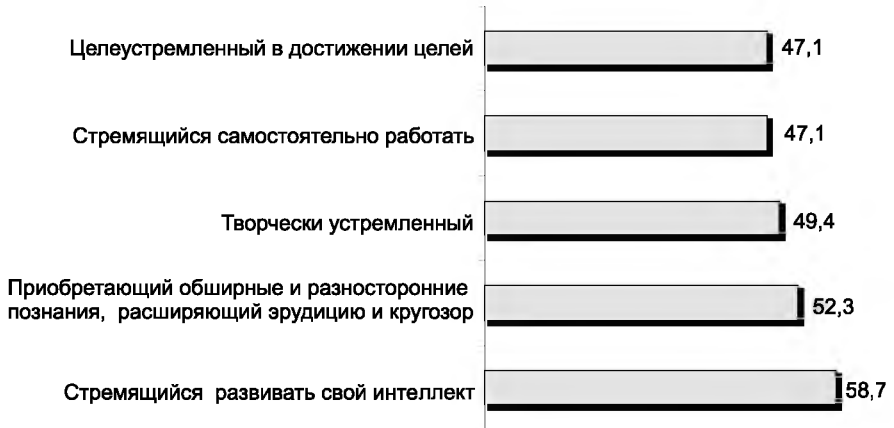


Диаграмма 13а

**Первые 5 выборов в определении «хорошего студента»
учащимися ФПМИ БГУ (%)**



«Хороший студент» в представлении немецких и белорусских студентов – это тот, кто *интеллектуально креативен и самостоятелен*. Очевидно, что *интеллектуализм* становится основным признаком, ключевым преимуществом социопсихологической характеристики субъекта и его профессиональной идентичности.

Белорусские респонденты вывели на первый план связь определения студента с целью его обучения – стать *высококвалифицированным специалистом* (сравните: ориентация на будущую профессию у белорусских респондентов 37,3%, у немецких – 21,5%), наряду с *целеустремленностью* и *интеллектуализмом*.

Значение самостоятельной работы в представлениях студента о качестве университетского образования

И для немецких, и для белорусских респондентов официальное оценивание учебной работы студента не является важным фактором объективации учебного потенциала студента и его самооценки в отличие от фактора самостоятельной работы (диаграмма 14). Мы видим, что значение самостоятельной работы практически в два раза выше значения оценки, выставяемой преподавателем.

Диаграмма 14

Соотношение значения оценки и самостоятельной работы студента при ответе на вопрос о приоритетных качествах «хорошего студента» (%)



Более точно определить отношение студентов к *самостоятельной работе* можно, проанализировав ориентацию студентов на самостоятельную работу в корреляции со структурой мотиваций (табл. 18).

Стремитесь ли Вы к тому, чтобы самостоятельно работать?

№ п/п	Ориентации студентов на самостоятельную работу	ФИ Университета Дортмунда, %	ФГМИ БГУ, %
1	Да, так как считаю, что самостоятельная работа студента очень важна	55,8	50,7
2	Да, стремлюсь, так как от студентов требуют самостоятельной работы	57,6	12,0
3	Да, стремлюсь, но у меня не хватает времени на самостоятельную работу	13,4	32,0
4	Да, так как у меня есть желание самостоятельно работать	21,5	24,0
5	Да, стремлюсь, но у меня это плохо получается	14	8,0
6	Нет, не стремлюсь, так как самостоятельная работа студента, на мой взгляд, не востребована	1,2	2,7
7	Нет, не стремлюсь, так как у меня нет времени на самостоятельную работу	2,9	4,0
8	Нет, так как считаю самостоятельную работу не важной	1,7	0
9	Нет, так как у меня нет желания самостоятельно работать	1,2	4,0
10	Нет, не стремлюсь	1,2	1,3
11	Иной ответ	1,7	0
12	Затрудняюсь ответить	9,9	2,7

Большое значение самостоятельной работы как таковой для личного образования одинаково подчеркивается немецкими и белорусскими респондентами, однако стремление самостоятельно заниматься ею у немецких студентов сильно мотивировано внешними требованиями учебного процесса (57,6 % выборов), в то время как студенты БГУ слабо мотивированы внешним давлением (12,0 %) и контрмотивированы отсутствием времени на самостоятельную работу (32 % выборов студентов БГУ, у студентов Дортмунда – 13,4 %). Скорее всего, здесь мы имеем дело с различным способом организации учебного процесса в Университете Дортмунда и БГУ: жесткое требование самостоятельной работы в немецком университете сопровождается выделением для этого специального времени и более высоким уровнем

time-management'а у респондентов; в БГУ мнение о важности самостоятельной работы не поддерживается на организационном уровне при таком же уровне мотивированности белорусских студентов (24,0 % выборов), как и немецких (21,5 %).

Реальное отношение к выполнению самостоятельной работы косвенно характеризует ответы на вопросы о дополнительной учебной работе студентов по профилирующим и дополнительным предметам (табл. 19а, 19б, 19в, 19 г, 19д). В целом студенты БГУ больше и регулярнее немецких студентов посвящают дополнительное время изучению обязательных учебных курсов, но регулярная дополнительная (самостоятельная) работа (за исключением профилирующего предмета – информатики) находится на уровне 10–15 % у студентов обеих стран. Исключение составляет иностранный язык, который студенты БГУ дополнительно изучают намного активнее немецких студентов, но это, скорее всего, связано с невысоким уровнем преподавания иностранных языков в белорусских средних школах, что заставляет студентов в университете «наверстывать упущенное».

Таблица 19а

**Занимаетесь ли Вы дополнительно изучением
профилирующих предметов?**

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Да, регулярно	13,4	24
Да, время от времени	18	44
Нет	53,5	25,3
Нет ответа	15,1	6,7

Таблица 19б

**Занимаетесь ли Вы дополнительно
изучением общегуманитарных
и социально-экономических дисциплин?**

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Да, регулярно	11,6	6,7
Да, время от времени	12,2	44
Нет	57,6	44
Нет ответа	18,6	5,3

Таблица 19в

**Занимаетесь ли Вы дополнительно изучением математики
и общих естественных дисциплин?**

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Да, регулярно	13,4	13,3
Да, время от времени	11	33,3
Нет	55,8	41,3
Нет ответа	19,8	12

Таблица 19г

Занимаетесь ли Вы дополнительно изучением иностранного языка?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Да, регулярно	8,1	28
Да, время от времени	14,5	54,7
Нет	58,7	16
Нет ответа	18,6	1,3

Таблица 19д

Занимаетесь ли Вы дополнительно изучением информатики?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Да, регулярно	32,6	53,3
Да, время от времени	3,5	32
Нет	43	10,7
Нет ответа	20,9	4

Одним из самых значимых элементов самостоятельной работы является выполнение *домашних заданий* по учебному курсу (табл. 20а–20д). Обращает на себя внимание (диаграмма 15), что половина (49,3 %) белорусских респондентов *никогда* не выполняет домашние задания по *общегуманитарным и социально-экономическим дисциплинам* (в отличие от 47,7 % немецких студентов, регулярно занимающихся индивидуальной домашней подготовкой к этому комплексу дисциплин). Можно предположить, что такая асимметрия в подходе к самостоятельной работе во внеаудиторное время по *общегуманитарным и социально-экономическим дисциплинам* между БГУ и Университетом Дортмунда связана с доминированием лекционной системы в пре-

подавании гуманитарных дисциплин и неразвитой системой контроля процесса освоения гуманитарных знаний в БГУ.

Диаграмма 15

Как часто Вы готовите (или готовили) домашние задания по общегуманитарным и социально-экономическим дисциплинам? (%)

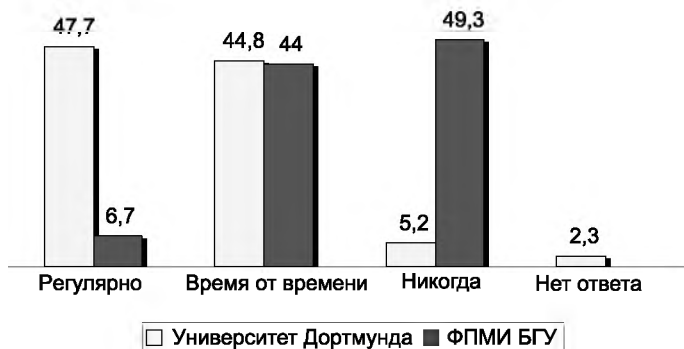


Таблица 20а

Как часто Вы готовите (или готовили) домашние задания по профилирующим предметам?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Регулярно	34,9	50,7
Время от времени	52,9	44
Никогда	8,7	4
Нет ответа	3,5	1,3

Таблица 20б

Как часто Вы готовите (или готовили) домашние задания по общегуманитарным и социально-экономическим дисциплинам?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Регулярно	47,7	6,7
Время от времени	44,8	44
Никогда	5,2	49,3
Нет ответа	2,3	-

Таблица 20в

Как часто Вы готовите (или готовили) домашние задания по математике и общим естественным дисциплинам?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФГМИ БГУ, %
Регулярно	26,2	49,3
Время от времени	48,3	42,7
Никогда	22,1	6,7
Нет ответа	3,5	1,3

Таблица 20г

Как часто Вы готовите (или готовили) домашние задания по иностранному языку?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФГМИ БГУ, %
Регулярно	7,6	57,3
Время от времени	26,2	32
Никогда	51,7	10,7
Нет ответа	14,5	–

Таблица 20д

Как часто Вы готовите (или готовили) домашние задания по дополнительным предметам?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФГМИ БГУ, %
Регулярно	26,2	61,3
Время от времени	48,3	34,7
Никогда	22,1	4
Нет ответа	3,5	–

Оценка студентами структуры учебного процесса

Студенты Университета Дортмунда и БГУ примерно одинаково высоко оценивают значимость для собственного образования таких традиционных форм организации учебного процесса, как *лекции, семинарские занятия, лабораторные и практические занятия* (табл. 21). Несколько большую оцен-

ку у минских студентов получили такие формы, как *проектные* и *курсовые работы*, *конференциальные формы*, в то время как *студенческая практика* стала у немецких студентов самой приоритетной формой в учебном процессе.

Таблица 21

Что из перечисленного за период учебы удовлетворяло Ваши познавательные интересы в наибольшей степени?

Формы занятий	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Лекции	41,3	42,7
Семинарские занятия	46,5	32
Лабораторные и практические занятия	41,9	57,3
Курсовые работы (проекты)	25,6	38,7
Конференции	3,5	8,0
Студенческая практика	52,9	14,7
Иная форма занятий	7,6	8,0
Затрудняюсь ответить	9,9	6,7

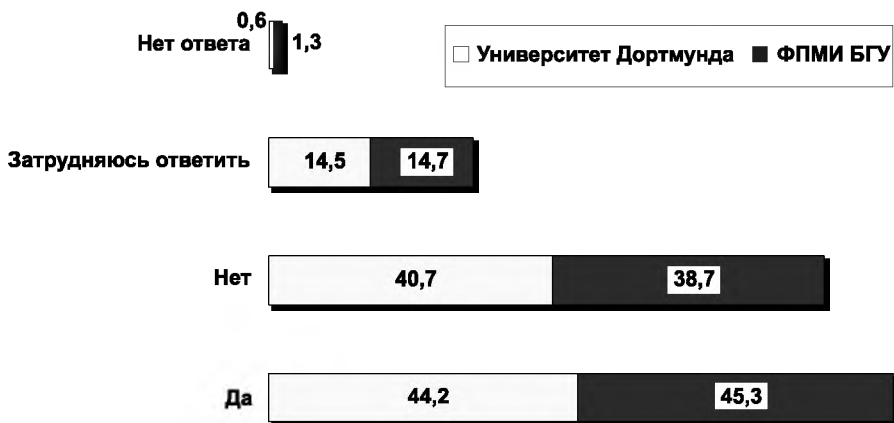
Интерпретируя результаты ответа на вопрос «Понравилось ли Вам большинство лекций Ваших преподавателей?», когда позитивных ответов лишь ненамного больше, чем негативных, следует скорее говорить о *реальном кризисе лекционной формы преподавания* в ее нынешнем виде, а не о субъективной конъюнктуре предпочтений студентов между преподавателями и «любимыми-нелюбимыми» курсами (табл. 22, диаграмма 16).

Таблица 22

Понравилось ли Вам большинство лекций Ваших преподавателей?

Выбор ответов	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
Да	44,2	45,3
Нет	40,7	38,7
Затрудняюсь ответить	14,5	14,7
Нет ответа	0,6	1,3

Поправилось ли Вам большинство лекций Ваших преподавателей? (%)



Совокупность предложенных респондентам для выбора значимости факторов, препятствовавших лучшей успеваемости (часть ответов дается в логике отсутствия/недостатка), можно условно, для удобства анализа, разделить на *субъективные, объективные и смешанные* (табл. 23).

Таблица 23

Факторы, препятствующие лучшей успеваемости. Отсутствие/недостаток

№ п/п	Факторы успеваемости	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
1	Хорошие преподаватели	46,5	21,3
2	Хорошие учебники	36	24
3	Научная литература	5,2	13,3
4	Свободное время для самостоятельной работы	32	44
5	Компьютеры	5,8	20
6	Труdolбие	45,3	30,7
7	Способности	11	4
8	Любовь к будущей профессии	10,5	8
9	Сознательность и ответственность	5,2	17
10	Желание	6,4	16
11	Бытовая обустроенность	3,5	26,7

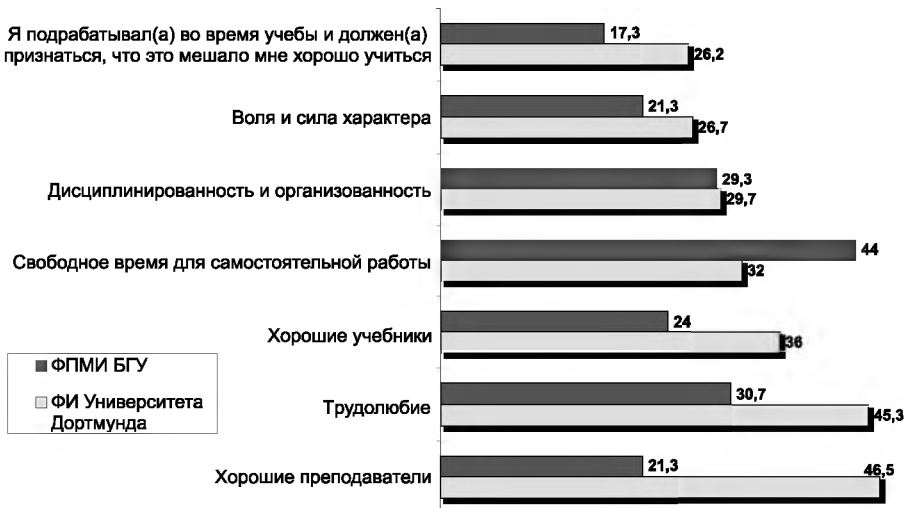
№ п/п	Факторы успеваемости	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
12	Воля и сила характера	26,7	21,3
13	Дисциплинированность и организованность	29,7	29,3
14	Честолюбие и стремление быть в числе первых	14,5	5,3
15	Из-за низкой школьной подготовки мне тяжело было учиться в университете и получать хорошие отметки	3,5	8,3
16	Мне затрудняло учебу неудачно составленное расписание занятий	12,8	29,3
17	Режим работы университетской библиотеки и читальный зал неудобен, и это мешало учебе	9,3	6,7
18	Мне чаще всего необъективно ставили оценки, поэтому моя успеваемость не соответствует моим знаниям	5,2	9,3
19	Я ошибся(лась) в выборе профессии, и поэтому у меня не было стимула хорошо учиться	2,9	4
20	В моей студенческой группе доминировало «наплевательское» отношение к учебе; те, кто хорошо учится – в меньшинстве, и они не влияют на общую атмосферу в группе; в такой ситуации мне трудно было сосредоточиться на том, чтобы хорошо учиться	4,1	14,7
21	Я считаю, что к студентам предъявляются слишком высокие требования, студенты перегружены, и поэтому трудно было хорошо учиться	7	6,7
22	Я хотел(а) бы иметь возможность получать дополнительную консультацию у преподавателя(лей), так как у меня была потребность в том, чтобы со мной индивидуально работали	12,2	9,3
23	Я подрабатывал(а) во время учебы и должен(а) признаться, что это мешало мне хорошо учиться	26,2	17,3

№ п/п	Факторы успеваемости	ФИ Университета Дортмунда, %	ФПМИ БГУ, %
24	У меня не было стимула хорошо учиться, так как я считаю, что трудоустройство после окончания университета в малой степени связано с успеваемостью студентов	4,1	22,7
25	Иной ответ	5,2	4
26	Затрудняюсь ответить	4,1	5,3

Выделим 7 *первых* (по частоте выбора) факторов. У студентов Дортмунда среди них 4 условно-объективных фактора (*преподаватели, учебники, время для самостоятельной работы и подработки во время учебы*); 3 субъективных фактора (*трудолюбие, дисциплинированность, воля и сила характера*, – понятно, что это синонимичный ряд) (диаграмма 17а).

Диаграмма 17а

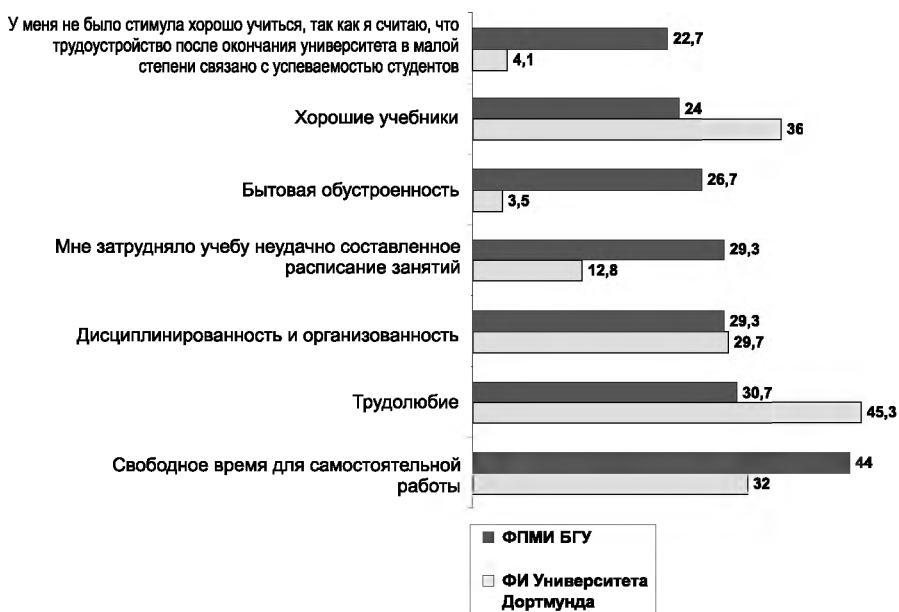
**Первые семь по значимости факторов, препятствующих лучшей учебе, с точки зрения студентов Университета Дортмунда (для сравнения приведены оценки тех же факторов студентами ФПМИ БГУ).
Отсутствие/недостаток (%)**



У студентов БГУ группа субъективных обстоятельств (*трудолюбие, дисциплинированность и организованность*) менее значима, чем группа условно-объективных факторов (*свободное время для самостоятельной работы, учебники, бытовая обустроенность, расписание занятий*) (диаграмма 176).

Диаграмма 176

**Первые 7 по значимости факторов, препятствующих лучшей учебе с точки зрения студентов ФПМИ БГУ (для сравнения приведены оценки тех же факторов студентами Университета Дортмунда).
Отсутствие/недостаток (%)**



Обращает на себя внимание тот факт, что в группе условно-объективных факторов студенты БГУ почти в два раза менее негативно оценивают качество преподавания и учебных материалов, чем студенты Дортмунда. В критическую группу объективных факторов у студентов БГУ попадает *отсутствие или нехватка свободного времени для самостоятельной работы*: 44 % ФПМИ БГУ (1-й по значимости фактор) и 32 % Университет Дортмунда (4-й по значимости фактор). Эти показатели свидетельствуют об определенном кризисе в существующей организации учебного процесса для специальности «Информатика» в рамках традиционной университетской структуры учебного времени и его содержательного наполнения.

Уникальным отличием в рейтинге является фактор отсутствия «стимула хорошо учиться»: белорусские студенты согласны (22,7 %, 7-я позиция из 25-ти) с предложенным утверждением, что трудоустройство после окончания университета в малой степени связано с успеваемостью студентов, в то время как немецкие студенты (4,1 %, 21-я позиция из 25-ти) определили этот фактор как незначительный. Можно сделать предварительный вывод, что немецкая система высшего образования более сильно интегрирована в экономику, что отражается в понимании студентами логической непрерывности цикла «учеба–работа» на уровне собственной социальной саморепрезентации, в то время как у белорусских студентов важным элементом в проектировании своей профессиональной идентичности является опыт «разрыва» между сферой высшего образования и реальным рынком труда.

Сумма предварительных выводов

Исторические и актуальные различия в системе высшего образования Германии и Беларуси в социокультурных контекстах обуславливают высокую степень условности тех выводов, которые делаются в режиме сравнения высказываний белорусских и немецких студентов. Тем не менее можно попытаться суммировать ряд конкретных выводов, сделанных в ходе анализа конкретных эмпирических данных.

Данное сравнительное исследование позволило получить предварительные результаты, которые помогли бы более точно сформулировать направление дальнейшей разработки темы «Проблема качества университетского образования в условиях перехода к рыночной экономике».

- Отдельные результаты исследования прямо или косвенно подтверждают первоначальную гипотезу о том, что на современном этапе студенты БГУ обладают расплывчатыми представлениями о *модели специалиста высокой квалификации* с университетским образованием, поскольку сознательно или бессознательно воспроизводят различие профессиональной и общекультурной подготовки, существенной в прешествующей советской образовательной традиции. Студенты ФПМИ БГУ считают, что общеобразовательные знания (64,0 %) преобладают в их подготовке над специально-профессиональными знаниями (48,0 %), в то время как у немецких студентов наблюдается более высокая оценка специально-профессиональных знаний (72,1 %) по отношению к общеобразовательным (52,9 %). Однако для более развернутой и доказательной верификации выдвинутой концепции перехода высшего университетского образования к подготовке *высококвалифицированного специалиста* требуется дополнительная теоретическая и прикладная исследовательская работа.

- Вместе с тем представления белорусских студентов в большей степени связаны с ожиданиями получить в университете не только профессиональную подготовку, но и универсальный комплекс знаний, который становится частью их целостной личностной идентичности. Среди приоритетов различных типов знаний, которые получают в университете белорусские и немецкие студенты, на первые позиции выдвигается *профессионально-научный комплекс*.
- Белорусские студенты (около половины) считают университетское образование «полезным для жизни в целом», их представление о модели специалиста включает в себя установку «одно образование на всю жизнь». В представлениях студентов Дортмундского университета значительно меньшее место занимает университет как форма воспитания общественной активности, нравственности, культурного вкуса студенческой молодежи. Очевидно, что в Германии эти функции разделены между университетом и другими, в том числе и необразовательными институтами.
- В представлениях как немецких, так и белорусских студентов исследователями обнаружена достаточно гомогенная структура эпистемических приоритетов с акцентом на *профессиональных знаниях* как ключевой образовательной эпистеме.
- Белорусская модель высококвалифицированного специалиста предполагает, что его социально-профессиональный статус конструируется не только личными интеллектуальными способностями человека, но и наличием денежно-имущественного капитала. Для немецких студентов *творческая работа*, ориентированная на исследования, является ключевой в будущем социально-профессиональном статусе. Предполагается, что студенты Дортмунда более точно сориентированы и информированы относительно такой структуры учебного процесса, которая раскрывает творческие и исследовательские формы. Студенты ФПМИ БГУ не уверены в определении наличия или отсутствия исследовательской компоненты в процессе образования.
- Исследование обнаружило также различия мотиваций на социопсихологическом уровне студентов Беларуси и Германии в отношении стимулов к труду. Белорусские студенты продемонстрировали более высокий уровень самооценки своего креативного потенциала (творческим человеком считают себя более половины опрошенных), в то время как их отношение к работе (труду) остается преимущественно прямолинейно-прагматическим. Очевидно, что образовательная среда БГУ выглядит творческой лишь на фоне общего социального контекста, сфокусированного на экономической прагматике.

- В определении своей будущей деятельности – как труда или творчества – студенты БГУ ориентируются на момент равновесия между трудом и творчеством, личным и общественно-обязательным, материальным и духовным.
- В описании идеального преподавателя студенты ФПМИ и Дортмунда выделяют *компетентность/коммуникабельность* как основную критериальную пару. Если студенты БГУ акцентируют в своем представлении «профессиональную репутацию и компетентность, способность ее передавать другим», то студенты Дортмунда ценят «доступность, индивидуальный подход, внимание к проблемам студентов». Отношения *преподаватель–студент* в Дортмунде лишены опеки и несамостоятельности. Общая задача преподавателя – обеспечить хороший «доступ» к профессиональной информации, сделать работу с ней «понятной, интересной и приятной».
- В оценке объективных и субъективных причин, препятствующих лучшей успеваемости, студенты Минска и Дортмунда по-разному оценили дефицит составляющих успеваемости. Студенты Дортмунда более требовательны к себе (указывают на недостаток трудолюбия, воли, силы характера, дисциплинированности), критичны к преподавателям (указывают на нехватку хороших преподавателей). Студенты ФПМИ БГУ фиксируют нехватку хороших учебников, компьютеров, наряду с субъективными причинами, такими как недостаток трудолюбия, бытовой обустроенности, правильного расписания занятий и того, что успеваемость мало влияет на трудоустройство.
- Большое значение самостоятельной работы для университетского образования одинаково подчеркивается немецкими и белорусскими студентами (так утверждает половина всех студентов), но у немецких студентов ее значение связано с общей организацией учебного процесса, тогда как у белорусских студентов личное желание работать самостоятельно не поддержано на организационном уровне учебного процесса. В представлениях студентов обеих стран о качествах «хорошего студента» выше оценивается стремление «работать самостоятельно», чем ориентация на получение «хороших или отличных отметок на экзаменах».
- В целом можно сделать предварительный вывод, что немецкая система высшего образования более сильно ориентирована и реально интегрирована в экономику, что отражается в понимании студентами тесной связи получаемого университетского образования с будущим социальным статусом и в осознании логической непрерывности цикла «учеба–работа». У белорусских студентов важным элементом в проектировании своей профессиональной идентичности является общекультурная и социальная логика «разрыва» между сферой высшего образования и реальным рынком труда.