

ВНЕШНИЕ И ВНУТРЕННИЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕНЦИЙ И ПРАКТИК СТУДЕНТОВ КАК РЕСУРС УПРАВЛЕНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ТГУ)

Анализируются факторы профессионально-образовательных интенций и практик студентов в модусе векторов поступление – обучение – трудоустройство и в контексте проблемы управленческой политики по оптимизации учебного процесса и повышению адаптивного ресурса выпускника на рынке труда.

Ключевые слова: профессионально-образовательные интенции студентов; профессионально-образовательные практики студентов; факторы; ресурс управления.

Задача этой статьи – обозначить некоторые логико-смысловые связи объекта и на их основе определить главные проблемные узлы, требующие соответственных организационно-управленческих усилий.

В основу статьи положены результаты ряда исследований:

1. Совместное исследование Центра маркетинговых исследований и коммуникаций (ЦМИК) и кафедры социологии ТГУ «Трудоустройство выпускников Томского государственного университета 2010 г.: перспективы и условия адаптации на рынке труда» (октябрь – декабрь 2009 г.).

2. Исследования Отдела платных образовательных услуг (ОПОУ) «Мотивы выбора специальности и показатели адаптации первокурсников ТГУ» (2009) и «Планы трудоустройства студентов 4-го курса ТГУ и востребованность программ дополнительного образования» (2009).

Репрезентативность и возможность сопоставлений результатов указанных исследований обеспечивается использованием в формировании выборочной совокупности метода основного массива, в идеале предполагающего проведение сплошного исследования (100% от генеральной совокупности).

3. Дипломное исследование студентки 5-го курса специальности «Социология» ФсФ ТГУ Я.К. Гуськовой «Профессионально-образовательные практики студентов» (2009). Исследование проводилось с 2007 по 2009 г. Опрашивались студенты со 2-го по 5-й курс практически всех факультетов ТГУ. С ними проводились полуформализованные интервью (48), а также анкетирование (379 респондентов). Проводились также интервью с экспертами: это преподаватели со стажем работы от 3 до 10 лет и свыше 10 лет, научные руководители студентов – победителей различных конференций, олимпиад, конкурсов, руководитель молодежного центра, редактор газеты «Alma Mater», организатор стажировок студентов по программе AIESEK, координатор НИР студентов, аспирантов, молодых ученых (22 интервью).

Актуальность проблемы, которой посвящена предлагаемая статья, очевидна и не нуждается в обосновании. Поэтому обозначим ее, начав с тривиальных посылов. Первый: успешная адаптация выпускников вузов на рынке труда (трудоустройство по специальности с последующими восходящими карьерными траекториями) является важнейшим индикатором эффективности образовательной системы. Второй посыл: указанная успешная адаптация зависит от двух групп факторов. С одной стороны, от факторов «внешних», т.е. от наличия и объективной привлекательности вакансий, от востребованности специалистов, от формальных каналов и механизмов карьерного роста и др. С другой стороны, от факторов

«внутренних», т.е. от наличия и характера личностно-ресурсных и ценностно-мотивационных интенций выпускников на профессиональную самореализацию, а также от интересубъективных характеристик конструирования поля образования. Причем на всех этапах: при выборе специальности, по ходу обучения и при трудоустройстве.

Проблематизм ситуации заключается в неопределенности соотношения причин сложившегося дисбаланса (количественного и качественного) между содержанием и качеством вузовского образования, с одной стороны, и потребностями рынка труда, с другой, а следовательно, и в неопределенности использования потенциального и наличного управленческого ресурса.

В этой связи цель статьи заключается в обозначении (на основе эмпирических данных) проблемных узлов тематического поля образование – рынок труда и возможных направлений и фокусов оптимизации.

Факторы, которые мы называем *внешними*, учитываются в модусе позиционирования образования как системы вход – выход (система – окружение) и представляют собой феномены институционально-структурной и управленческой среды образования.

Главным образом, это государство и государственная образовательная политика. Не секрет, что интенсивность и относительная неопределенность этой политики, воплощенной в перманентном реформировании образовательной системы, задает в системе осцилляции с разными эффектами. Причем как в модусе линейной модели управления, так и в отношении модели дивизионной (на уровне и по инициативе вузов). Например, директивное увеличение элективных курсов в структуре учебного плана наталкивается на практику планирования нагрузки, определяющей зарплату преподавателя, и в результате оборачивается эффектом имитации.

К внешним факторам относятся также другие субъекты и структуры системного окружения высшего образования: родительский корпус, школа, рынок труда.

К *внутренним* факторам следует отнести субъективно-интерсубъективную среду конструирования и конституирования поля образования. Это представления о ценности высшего образования, целях и средствах его получения, месте в биографических траекториях и т.п.

На трансформации внутренних факторов также влияют многие детерминанты. Это, в первую очередь, системный социокультурный сдвиг, обусловивший переход к постсоветской модели российского общества и приведший, в частности, к трансформации феномена высшего образования как социального конструкта. Внешне это выразилось, помимо прочего, в массовизации поступления в высшие учебные заведения, к буму высшего образования. К примеру, уже с середины 1990-х гг. на поступ-

ление в вуз ориентировались – в среднем по стране 73% выпускников городских и 60% сельских российских школ [1. С. 159]. И сегодня в этом плане мало что изменилось. В Томске эта цифра уже тогда была существенно выше – 92% в областном центре и без малого 80% в регионе, что вполне объяснимо, но весьма показательно [2. С. 66].

Далее, вместе с потребительским поведением на рынке высшего образования изменилось и отношение к нему потенциальных и наличных потребителей, что выразилось в перемещении ценности высшего образования с терминального уровня ценностей на уровень инструментальный. Иными словами, еще в 1970–1980-е гг. поступление в вуз позиционировалось (актором, окружением, обществом) как маркер достижительности, успешности, даже исключительности, т.е. как пример для *большинства* других. Сегодня акценты сместились: поступление перестало выглядеть «геройством», перейдя в разряд нормы, минимальной стартовой позиции. Напротив, не только неудачная попытка поступить в вуз, но даже само нежелание поступать осуждается окружением и позиционируется как «юзерство».

Список причин, влияющих на изменения в ценностно-мотивационном поле образования, можно продолжить. Но нас интересует ответ на вопрос: все-таки дело в системе или в «человеческом материале»? Или: относительная девальвация вузовского образования – это итог структурно-управленческой «морфологии» или социально-поколенческих особенностей акторов? Вопрос отнюдь не праздный, тем более что он априори не имеет окончательного и однозначного решения, а максима типа «и то, и другое» никого не устроит. В то же время ответ на этот вопрос относительно конкретного проблемного сегмента (в нашем случае – ТГУ и регионального рынка труда) дает необходимый управленческий ресурс для конструктива.

Многочисленные исследования образовательного пространства и рынка труда Томского региона, проведенные коллективом кафедры социологии за последние 10–15 лет, подтверждают актуальность проблемы. В частности, тем, что и работодатели в своих оценках молодых специалистов акцентируют именно эти два аспекта. А именно: аспект содержания и технологии вузовской подготовки, с одной стороны, и личностно-профессиональные качества выпускаемых специалистов – с другой. В этой связи работодатели предъявляют вузам две основные претензии:

– вузы, по их мнению, дают чрезмерно общее, абстрактное, зачастую устаревшее, оторванное от конкретных нужд профессиональной деятельности образование, что требует существенной «доводки» специалиста уже по месту работы;

– выпускников характеризует крайне низкая мотивация к труду, обучению, самореализации, карьере, их отличают низкий порог исполнительности и ответственности – и все это в сочетании с завышенными требованиями, как материальными, так и карьерными.

Конечно, соотношение указанных факторов колеблется. В частности, оно существенно изменилось за последние 5 лет. Исследования показывают, что сегодня работодатели склонны снять большую часть ответственности с вузов и возложить ее на самую молодежь. Они (работодатели) акцентируют негативные поколенческие характеристики потенциальных и наличных

работников, обусловленные, по их мнению, общим политическим, социально-психологическим, административно-управленческим и институциональным фоном состояния общества [3. С. 62–64].

Учитывая такое смещение, обратимся к внутренним факторам, а именно к полю субъективных и интересубъективных интенций студентов на учебу, работу и карьеру. Здесь необходимо добавить, что к внутренним факторам следует относить не только субъективные и интересубъективные конструкты и интенции (представления, мнения, мотивы, оценки), но и их определенность в наличных действиях и поведенческих рисунках.

Итак, посмотрим на примере собственного вуза, что представляют собой образование и трудоустройство как социальный конструкт.

Стержневой задачей и первым шагом всех упомянутых выше исследований было выявить и проанализировать *профессионально-карьерные планы* выпускников. Полученные ответы не только дают соответствующую картину мотивационно-достиженческих интенций, но и косвенно говорят об эффективности работы вуза. Результаты получились следующими: три четверти (75%) собираются после окончания ТГУ работать по найму, треть (33%) – продолжить свое образование, 17% заявили намерение открыть свое дело и 1% – пойти в армию.

Далее выяснялись *источники мотивации*. Исследования показали, что утверждения работодателей о завышенных требованиях молодых специалистов не беспочвенны, и в первую очередь это касается предпочтений по зарплате. Пятикурсники и магистранты ТГУ демонстрируют достаточно высокие требования к будущему материальному вознаграждению за свой труд. Достаточно сказать, что только 14% из них рассчитывают на заработную плату в пределах 10 000 рублей, большая часть (65%) ориентирована на «вилку» 10 000–20 000 рублей, и каждый пятый (21%) – выше 20 000 рублей в месяц.

Необходимо уточнить: мы имеем дело не столько с декларациями или фантазиями, сколько с вполне осознанными ожиданиями. То есть желание получать высокую зарплату подкрепляется наличным поведением, о чем говорит следующий факт: среди тех, кто рассчитывает с самого начала получать от 20 тыс. и выше, большинство (73%) уже имеет опыт работы – и этот процент гораздо выше, чем в других категориях. Добавим, что половина студентов, работавших во время учебы, делала это на постоянной основе. Вполне понятно, что в реальности эти притязания могут быть удовлетворены лишь для небольшой части молодых специалистов. Тем показательнее эти цифры, косвенно свидетельствующие о напряженности поля ожиданий и соответствующих поведенческих установок.

Такая напряженность, по мнению респондентов, усиливается характерными для рынка труда объективными барьерами и рисками – низким уровнем заработной платы (84%), отсутствием в Томске необходимых мест работы (76%) и невостребованностью специальности на рынке труда (70%). Не менее значимым источником вероятных трудностей позиционируются и ресурсные барьеры: отсутствие опыта работы (91%), недостаточность полученных навыков (60%) и недостаток личных контактов, связей (41%).

Еще одним показателем специфики профессионально-карьерных ориентаций является *интенция на трудоустройство и работу по специальности*. По этой позиции ситуация внешне выглядит вполне благополучной. Три четверти студентов-пятикурсников и магистрантов (75%) высказывают желание работать по выбранной специальности. Но это только в среднем по массиву. Если же обратиться к отдельным факультетам, то мы увидим пеструю и неоднозначную картину. С одной стороны, студенты большинства факультетов твердо ориентированы на работу по специальности, что в особенности характерно для Юридического института, факультета психологии, экономического факультета и Высшей школы бизнеса (около 90%). С другой стороны, есть и «аутсайдеры» – ФилФ (50%), ИФ (50%). Есть и «колеблющиеся», т.е. затруднившиеся ответить – особенно на ФИЯ (24%), ММФ (17%), ИФ ОМО (16%), ФилФ (16%).

Причины такого положения дел могут быть разными. Например:

- элементарная невостребованность на рынке труда как в силу его перенасыщенности, так и в силу отсутствия потребности в тех или иных специалистах;

- неопределенность или отсутствие «формальной ниши» трудоустройства в сложившейся должностной номенклатуре. Например, в отличие от юристов, врачей, учителей и т.д., лишь немногие структуры хотят и могут позволить себе должность социолога или политолога; в большинстве же случаев такие ниши попросту отсутствуют, и эти специалисты, даже работая по специальности, номинируются по-другому;

- относительная непривлекательность перспектив (школьный учитель и т.п.), особенно учитывая, что главными ценностями для студентов выступают ценности инструментальные: достижение материального благополучия (35%), возможность карьерного роста (32%) и престиж профессии (22%);

- механизм набора. Если советская система поступления в вуз максимально учитывала фокус предпочтений, в том числе призвание (одна попытка на одну специальность), то с расширением возможности выбора (подача копии аттестата) появились дополнительные возможности: в случае неудачи по достижению предпочтительного результата (поступить, куда хочется) избежать нежелательного результата (не поступить никуда). ЕГЭ же практически безальтернативно обуславливает «веерные» тактики выбора специальности. В таком случае престижность/непрестижность вуза (факультета, специальности) становится главным фактором отбора и играет роль многослойного фильтра. Его механизм: отсеивать, седиментировать всех, кто не удержался на верхнем уровне. В результате непрестижные специальности, чей образ субъективно и интересубъективно не связывается потребителями с материальной, карьерной, статусной перспективой, остается с теми, кто «просыпался» вниз (с небольшой долей тех, кто сумел дополнить фактор призвания хорошей подготовкой).

Вне всякого сомнения, оптимизация профессионально-мотивационной среды ограничивается объективными барьерами и фильтрами. В конце концов, есть привлекательные (традиционные и новые) и непривлекательные (традиционные и новые) факультеты и специальности, есть пределы емкости рынка и «потолки»

зарплат и т.п., и с этим ничего не поделаешь. В то же время, несмотря на «принудительную» силу этих обстоятельств, управленческий ресурс здесь вполне может быть задействован. Это выделение целевых групп и профориентационная работа с ними. Кстати, возможность и перспективность такой работы подтверждается результатами исследований.

Во-первых, *ресурс воздействия потенциально обусловлен наличием терминальных ценностей в структуре мотивации*. То есть серьезно уступив меркантильным мотивам, факторы романтики профессии, ее общественной значимости, возможность творческой самореализации, фактор призвания, семейной традиции и т.п. все же удерживают определенные позиции. Так, 17% в ответах студентов получила позиция «эта профессия нужна обществу». Кроме того, для 20% опрошенных определяющим оказался фактор призвания.

Наконец, еще одной перспективной целевой группой можно считать «неопределившихся», а также тех, кто руководствуется советами друзей (родственников) – 19%. Влияние агентов малого коммуникативного круга на выбор вуза и специальности можно считать характерной особенностью Томска как относительно компактного города с высочайшей концентрацией возможностей получения высшего образования. Новые правила набора сделали ее более выпуклой. Здесь важно помнить, что абитуриенты изначально позиционируют вузы как незнакомый и труднодоступный жизненно-мирный регион. В этом смысле максимально эффективным фактором формирования привлекательного имиджа вуза и специальности выступает наличие информационного контакта выпускника школы с предметом потенциального выбора.

Формы последнего могут быть самыми разными. Это подготовительные курсы, занятия, проводимые преподавателями вузов, встречи с абитуриентами, репетиторство – все, что выступает орудием субъективного «приближения», опривычивания нового жизненно-мирного региона, его последующей «внутренней» седиментации. Наличие возможности контакта с образовательным регионом «лицом к лицу» обеспечивает эффект структурной близости – субъективной и интересубъективной [4]. В этой связи следует сослаться на опыт второй половины 1990-х гг. Тогда школы (особенно лицеи и гимназии) активно привлекали вузовских преподавателей для чтения целых курсов и дисциплин, что резко повышало осознанность и мотивированность выбора абитуриентов. Сегодня этот канал практически не задействован, за исключением «корпоративных» образовательных структур – вузовских лицеев, а подготовительные курсы решают более прагматичные задачи и скорее «обслуживают» уже сделанный выбор, нежели формируют его.

Сегодня неопределенность ситуации выбора существенно возросла: как «на входе» (абитуриенты), так и «на выходе» (старшекурсники).

Относительно вторых напомним, что основным смысловым и эмоциональным фоном их ответов являются тревожность, неуверенность и скептицизм относительно успешного трудоустройства. Результаты исследований позволяют также утверждать, что тревожность и скептицизм респонденты демонстрируют по преимуществу в отношении *перспектив трудоустройства и работы по специальности*, но не в отношении *самого факта и про-*

цесса обучения на выбранной специальности (даже при том, что на ряде факультетов высок процент недовольных выбором специальности: ФилФ – 42%; ММФ – 42%; ИФ – 37% и ФЖ – 36% – сам процесс обучения, его качество оценивается большинством положительно).

Их оценки коррелируют друг с другом, но не напрямую и по-разному. Например, студенты философского факультета в большинстве своем (76%) на вопрос, «Удовлетворены ли Вы обучением на выбранной специальности», ответили утвердительно, а относительно трудоустройства – напротив (обратное соотношение). Зато филологи продемонстрировали прямое соотношение между низкими оценками перспектив (50%) и собственно обучения (44%).

Вывод о существенном отличии оценок выбора специальности и обучения на ней, с одной стороны, и перспектив трудоустройства и карьеры – с другой, подтверждается также ответами на вопрос об *удовлетворенности качеством образования*. Несмотря на то, что, по мнению выпускников университета, лишь меньшая часть устраивается по специальности, большинство опрошенных отмечают, что довольны качеством полученного образования («полностью» – 31% и «скорее да» – 45%, в сумме – 76%). Тогда как позицию «полностью не доволен» выбрали лишь 4% опрошенных.

То же касается и субъективных оценок удовлетворенности полученными к окончанию университета *навыками* – позиции «да» и «скорее да» набрали в сумме 73%.

В то же время нужно отметить дисперсность мнений и оценок относительно полученных навыков в зависимости от факультета. Здесь на фоне общего позитива выделяются факультет журналистики и факультет психологии, выпускники которых настроены крайне критично. В частности, позиции «скорее не удовлетворены» и «полностью не удовлетворены» получаемым образованием в сумме составили 55% на ФЖ и 50% на ФП. Для сравнения: среди «оптимистов» лидируют Юридический институт и факультет информатики, где позитивная оценка полученным навыкам – 97 и 91% соответственно.

Несмотря на указанные различия, в целом можно констатировать существенный разрыв между высокими положительными оценками получаемого образования и желанием большинства работать по специальности, с одной стороны, и повышенной тревожностью, пессимизмом, скепсисом относительно будущего трудоустройства – с другой. Таким образом, рынок труда позиционируется не как «стартовая площадка» жизненного пути (как должно быть в идеале), а напротив – как запланированный «крах надежд»: либо по причине невос требованности специалистов, либо в силу отсутствия вакансий, либо в связи с их малой привлекательностью.

Вернемся к тому факту, что представления о том, какие именно знания и навыки необходимы в будущей профессиональной деятельности, являются частью образа будущей профессии, а значит, и требований, предъявляемых вузу. Здесь на первое место респонденты поставили «более глубокие знания по специальности» (51%), «аналитические навыки» (31%), «умение находить и генерировать новую информацию» (54%). Причем, по их мнению, это как раз те преимущества, которые университет обеспечил им в первую очередь и в полной мере.

В то же время респонденты назвали ряд необходимых навыков и качеств, которые они получили вне универси-

тета: «умение работать на компьютере» (56%) и «умение работать в команде» (39%). Недостаточными для будущей работы опрошенные считают также такие практические вещи, как «знания, касающиеся смежных областей со специальностью» (40%), «умение составлять резюме и портфолио» (30%), «создавать и руководить рабочими группами для решения задач» (34%).

Все это подтверждает распространенное мнение о дисбалансе между глубокими теоретическими знаниями, полученными в университете, и необходимыми практическими (техническими, организационно-коммуникативными) навыками, которых им недостает. Это еще одно свидетельство субъективно-интерсубъективной демаркации между солидной, фундаментальной профессиональной базой и недостаточной практической подготовленностью – компетентностной, технической, коммуникативной и др.

О причинах такого положения дел свидетельствуют ответы на вопросы относительно рейтинга тех форм обучения, которые в наибольшей степени обеспечивают возможности профессиональной творческой самореализации. На первые места студенты ТГУ поставили выполнение проектных, курсовых, дипломных работ, а также семинары и практические занятия. И в меньшей степени – прохождение практик, стажировок и самостоятельную научную работу.

В подтверждение этого в качестве мер по приобретению практического опыта сами студенты предлагают организацию стажировок и проектных работ.

То есть получается, что реализация профессионально значимых качеств, профессионального самостоятельного творчества, прежде всего, размещена в основном в зоне «школярства» – в ходе учебных занятий, тогда как сфера самостоятельных, реальных профессиональных усилий вынесена на «периферию» профессионального становления. Такое положение дел максимально актуализирует проблему изучения института производственной практики в университете и возможных мер по его оптимизации.

Вернемся к главному вопросу: дело во внешних факторах или в самой вузовской молодежи? Результаты исследований позволяют констатировать *двойственный характер* конструирования и конституирования поля трудоустройства, его фильтров, барьеров и рисков. Как уже говорилось, эта двойственность проявляется:

– в повышенной тревожности и фрустрированности экспектаций: выпускники позиционируют будущее трудоустройство как тяжелое испытание с незначительными шансами на успех;

– в том, что, с другой стороны, упомянутые тревожность и фрустрированность выпускников не согласуются с наличными усилиями самих выпускников: они тревожатся и «негативничают», но делать ничего не хотят. Об этом свидетельствуют следующие результаты.

Во-первых, студенты в большинстве своем не прилагают сколько-нибудь видимых усилий в учебе. Даже первокурсники, оценивая основные трудности в учебе по результатам первой сессии, акцентируют именно личностно-мотивационные и личностно-ресурсные факторы, т.е., главная трудность для них – они сами. Так, главными они назвали «нехватку усидчивости» (38%) и «нехватку силы воли» (32%), а также «нехват-

ку знаний» (28%) и «отсутствие навыков самоорганизации» (26%).

Далее студенты, даже если неплохо осведомлены, не особенно интересуются технологиями трудоустройства. Примечательно также, что большая часть студентов и выпускных курсов ТГУ не знают, к примеру, о существовании «Центра по содействию трудоустройству выпускников», еще меньше они осведомлены о работе «Школы эффективного трудоустройства». То есть выявлено несоответствие деклараций (заявляемая в анкетах потребность в получении информации о вакансиях, обучении методике поиска работы, получении консультативно-психологической помощи) реальному интересу и реальным усилиям студентов.

Наиболее важным маркером конструирования и конституирования поля образования его акторами является характер образовательных практик: он выходит за рамки интенций и представлений, опредмечиваясь в наличных поведенческих паттернах и аттитюдах; именно образовательные практики представляют собой наиболее важный и одновременно перспективный фокус управленческого воздействия.

Исследования показали, что основная часть студентов демонстрирует не достиженческий, а адаптивный ритм обучения и самообучения. Содержательно это рутинизированные, традиционные образовательные практики, которые осуществляются фоном, «по ходу жизни», в которых отсутствуют целеполагание, достижительность, планирование и т.д.

Кроме того, большинство студентов придерживается «спринтерской» модели подготовки, т.е. тактики минимизации усилий, «откладывания на потом», когда основные усилия прилагаются лишь в период сессии.

Еще одной характерной чертой является «внешний» характер мотивации в учебе: контроль со стороны преподавателя, родителей, угроза потерять стипендию или «красный» диплом и др. Большинство студентов не склонны к самообразованию, активному пользованию дополнительными образовательными услугами, участию в научно-исследовательской работе по собственной инициативе.

Конечно же, существуют студенты, демонстрирующие инновационные профессионально-образовательные практики, включающие планомерное самообразование, участие в научных исследованиях и мероприятиях, превенции трудоустройства и др.

В то же время, по данным Молодежного центра ТГУ, из 12 000 студентов только около 1 000 можно отнести к данной категории.

Выводы, полученные в ходе анализа профессионально-образовательных практик студентов, могут показаться тривиальными тем, кто сам работает со студентами. Более того, есть соблазн отнести эту проблему на счет «вечных»: мол, всегда было серое большинство с вкраплением «звезд», равно как и старшие вечно сетовали на младших и т.д. Можно сослаться и на знаменитую статью А.С. Изгоева, основные положения и оценки которой звучат актуально и через 100 лет [5]. Но все это не умаляет значения проблемы и не отменяет необходимости, а главное, возможности ее решать. Тем более что для этого не только есть ресурсы, но и примеры – как в прошлом ТГУ, так и в настоящем.

Здесь важно отметить, что упомянутая «золотая десятая» студентов-инноваторов не определяется только их априорными личностными качествами, но и социальными тоже. К примеру, выяснилось, что студенты с инновационными практиками – как правило, не томиичи, а приезжие из других городов и регионов. Кроме того, они неравномерно распределены по факультетам и специальностям.

Таким образом, определились главные проблемные узлы поля профессионально-образовательных интенций и практик студентов, прямо или косвенно определяющие возможную управленческую политику.

1. Дисбаланс между структурными и организационными, количественными и качественными характеристиками выпуска специалистов и рынка труда и, как результат, повышенные тревожность и фрустрированность выпускников.

2. По преимуществу рутинизированный характер образовательных практик: их «векторность», низкая доля в их структуре инноватики, достижительных стратегий и самоконтроля, низкая эффективность контроля знаний и др. Это связано, с одной стороны, с внешними причинами: невыгодностью исключения неуспевающих студентов для учебного подразделения, например. С другой стороны, рутинность консервируется ценностно-мотивационными и поведенческими аттитюдами самих студентов: профессионально-карьерной индифферентностью на фоне завышенных притязаний.

3. Функциональная и содержательная неопределенность института производственной практики, его низкая эффективность.

4. Уменьшение локального радиуса кооптации, т.е. «высыхание ручейков» иногородних (инорегиональных) абитуриентов.

5. Недостаточная эффективность программ дополнительного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Константиновский Д.Л. Динамика неравенства. Российская молодежь в меняющемся обществе: ориентации и пути в сфере образования (от 1960-х годов к 2000-му) / Под. ред. В.Н. Шубкина. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 344 с.
2. Поправко Н.В., Рыкун А.Ю. Становление и развитие рынка дополнительных образовательных услуг на территории Томского региона. Анализ поведения потребителей. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. 258 с.
3. Поправко Н.В. Профессионально-образовательное пространство и рынок труда сферы крупного бизнеса г. Томска // Вестник ТГУ. Сер. Философия. Социология. Политология. 2009. № 314. С. 62–64.
4. Поправко Н.В. Каналы прохождения в вуз глазами потенциальных абитуриентов // Социальные процессы в современной Западной Сибири: Сб. тр. III регион. науч.-практ. конф. Горно-Алтайск: Универ-Принт, 2002. С. 180–183.
5. Изгоев А.С. Об интеллигентной молодежи. (Заметки об ее быте и настроениях) // Вехи: Сб. ст. о русской интеллигенции. М.: Правда, 1991. С. 97–121.

Статья представлена научной редакцией «Философия, социология, политология» 17 февраля 2010 г.