

УДК 378.091.212: 316.256

А.А. Кузьминчук

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НЕЛИНЕЙНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ СТУДЕНЧЕСТВА

Представлен анализ проблем студенчества как одной из образовательных общностей с точки зрения перехода к нелинейной модели высшего образования. Рассматриваются такие нелинейные параметры образовательных стратегий студентов, как гибкость и вариативность форм высшего образования; реальное участие студентов в процессах управления, модернизации и развития высшего образования; субъектность образовательной общности студентов. В ходе анализа установлено, что для формирования образовательных стратегий деятельности студенчества существуют некоторые институциональные условия, однако они являются недостаточно благоприятными с позиции перехода к нелинейной модели высшего образования. К предпосылкам формирования нелинейных образовательных траекторий студентов прежде всего отнесены такие институциональные возможности, как обучение по индивидуальным образовательным траекториям и академическая мобильность. Однако результаты эмпирических исследований демонстрируют декларативность этих возможностей, отсутствие реальных механизмов и практики их реализации. Более того, вариативность высшего образования зачастую подменяется авторитарным решением руководства образовательной организации. В ходе исследования выявлено, что недостаток вариативности особенно остро ощущается в уровнях высшего образования, сроках обучения и формах вступительных испытаний. Относительно участия студентов в процессах управления высшим образованием также отмечается отсутствие декларируемых практик. Студенты в целом оценивают возможную степень влияния на образовательный процесс недостаточно высоко. Результаты исследований показывают отсутствие субъектности образовательной общности студентов как полноправного участника системы образования, их неготовность осуществлять осознанный и уверенный выбор в условиях вариативности, невысокую степень активности, инициативности и вовлеченности в образовательный процесс.

Ключевые слова: образовательная стратегия, нелинейная образовательная стратегия, студент, высшее образование, институциональные условия, индивидуальная образовательная траектория, академическая мобильность.

Высшее образование как система включает в себя три взаимосвязанных элемента: образовательные организации, образовательные общности и управление образованием. Студенчество представляет собой вид образовательной общности, предстающей по аналогии с водой в трех агрегатных состояниях: жидком – как потребитель образовательных услуг, «заполняя» предложенные институциональные формы, подстраиваясь и адаптируясь к ним; твердом – как продукт и результат деятельности системы высшего образования, неподвижный, не соответствующий интенсивно меняющимся потребностям экономики и рынка труда; газообразном – как полноправный участник,

© Кузьминчук А.А., 2016

Кузьминчук Анна Александровна – старший преподаватель кафедры социологии и технологий государственного и муниципального управления ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», e-mail: a.a.kuzminchuk@urfu.ru.

субъект модернизации системы образования, реальное влияние которого невидимо, неощутимо.

Понятие «образовательная стратегия» характеризует преимущественно именно «жидкое» состояние студенчества. Как потребители образовательных услуг, студенты осуществляют выбор из предложенных альтернатив, направлений, форм, сроков и способов получения образования, принимают последовательные, взаимосвязанные решения, определяющие их дальнейшее поведение, оказывающие влияние на их социально-профессиональный статус и образ жизни в будущем [1, с. 105]. В современных условиях непрерывного образования и повышения вариативности образовательной среды возрастает количество точек бифуркации, обуславливающих переход к нелинейным образовательным стратегиям студенчества.

Нелинейная образовательная стратегия студентов характеризуется такими параметрами: 1) высокая степень вариативности, многообразие и гибкость форм высшего образования, удовлетворяющего самые разнообразные потребности студенчества; 2) реальное участие студентов в процессах управления, модернизации и развития высшего образования; 3) инициативность образовательной общности студентов в осуществлении многостороннего взаимодействия с другими элементами системы высшего образования и необразовательными институтами и организациями; 4) реализация как формальных, так и неформальных типов связей, контактов в образовательном поле.

С нашей точки зрения, осуществление студентами именно нелинейных образовательных стратегий способно обеспечить не только высокое качество высшего образования, его соответствие современным условиям и потребностям, но и гарантировать его опережающую роль в развитии общества.

Сегодня общность студентов в значительной степени подвержена влиянию других элементов системы образования, во многом определяющих ее деятельность и развитие, в том числе образовательные стратегии.

Как основной потребитель образовательных услуг, студенчество в выборе своей образовательной стратегии руководствуется действующими институциональными рамками, сформированными и установленными прежде всего государством (в лице Минобрнауки) и образовательными организациями.

Рассмотрим институциональные условия формирования нелинейных образовательных стратегий студентов в соответствии с параметрами, обозначенными нами выше.

Гибкое многообразие форм высшего образования. В соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» к предпосылкам формирования нелинейных образовательных стратегий студентов могут быть отнесены:

1. Возможность получения образования в очной, очно-заочной или заочной формах (ст. 17 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [2]. Одна-

ко, несмотря на существование указанных форм обучения, 97 % студентов обучаются по двум формам – очной и заочной. Исследователями с 2006 по 2010 год фиксируется тенденция к росту доли заочного обучения и снижению очного [3, с. 107]. По данным статистического сборника «Индикаторы образования: 2016» на начало 2010/11 учебного года доля студентов-заочников (включая экстернат до 2014 года) составляла 52 % от общей численности студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования (бакалавриата, специалитета, магистратуры) в государственных, муниципальных и частных организациях [4, с. 148]. Среди выпускившихся в 2014 году бакалавров, специалистов и магистров 53 % «заочников». Можно говорить о том, что студенты-заочники в значительной мере определяют текущий интеллектуальный потенциал России. Начиная с 2012/13 учебного года доля студентов-заочников постепенно начинает снижаться и по состоянию на начало 2014/15 учебного года составляет 47,5 %. В общей численности принятых в 2014 году студентов доля «заочников» составляет 42,4 % [4, с. 148].

С нашей точки зрения, к причинам снижения доли студентов-заочников относятся возможности получения очного образования в более сжатые сроки в рамках программ бакалавриата и совмещения образовательной и трудовой деятельности в рамках очного обучения.

2. Возможность совмещения учебы с работой без ущерба для освоения образовательной программы, выполнения индивидуального учебного плана (ст. 34 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Не вполне очевидно, что данная норма имеет исключительную отсылку к заочной форме обучения. Тем более, что в условиях развития форм платного образования, крайне низких стипендий и кризисного положения экономики страны в целом поиск дополнительного дохода студентами, в том числе очной формы обучения, становится объективной необходимостью. Исследования подтверждают, что основным мотивом выхода на рынок труда студентов является материальная заинтересованность [5, 6].

По результатам всероссийского опроса студентов четвертых курсов дневного отделения, в среднем работают 39,1 % обучающихся, при этом 49,4 % от общего числа респондентов хотели бы работать, если бы им удалось найти работу. Таким образом, доля работающих и потенциально готовых работать в составе студентов достигает 88,5 % [7, с. 497]. По данным исследования, проведенного НИУ ВШЭ совместно с Левада-центром в рамках проекта «Мониторинг экономики образования», 65 % старшекурсников России имеют опыт совмещения учебы и работы [8, с. 162]. Результаты нашего исследования показывают, что почти половина (42 %) принявших участие в опросе третьекурсников Свердловской области имеют работу [9, с. 138].

При этом учебная деятельность для студентов не является приоритетной, они скорее подстраивают ее под режим работы (42,9 % опрошенных работа-

ют в дневное время, 67,5 % признаются, что им приходится пропускать занятия в связи с работой) [7, с. 510–520]. Более того, сами работающие студенты считают, что им удастся в той или иной степени сочетать работу с учебой (около 84 %), каждый четвертый из них легко совмещает оба вида деятельности [7, с. 519; 8, с. 169].

Некоторые исследователи отмечают, что в условиях нарастающей конкуренции «получение опыта работы и ожидание отдачи от этого опыта в будущем становятся для российских студентов более важными мотивами выхода на рынок труда, чем возможность дополнительного заработка» [8, с. 164; 10, с. 96]. По мнению Д.М. Янбарисовой, работа или подработка по специальности неполный день может рассматриваться как еще один канал обучения специальности, наряду с программой вуза, так как не оказывает негативного влияния на успеваемость [11, с. 227]. Однако, как показывают данные нашего исследования, в Свердловской области доля тех студентов, чья работа связана (полностью или хотя бы частично) с будущей профессией, уменьшилась в сравнении с 2009 годом (в 2009 году – 51 %, в 2012 – 43 %) [9, с. 138].

Сами работающие по специальности студенты оценивают совмещение учебы и работы позитивно и утверждают, что эти два вида деятельности дополняют друг друга [11, с. 97]. Все это может свидетельствовать о способности и готовности студентов разновекторно, нелинейно выстраивать стратегию собственной жизни, профессионального и личностного развития.

Однако такого рода готовность сдерживается институциональными условиями. Довольно часто вузы негативно относятся к совмещению образовательной и трудовой деятельности студентами. Исследователи отмечают, что работающие студенты в 31,7 % случаев сталкиваются с отрицательной реакцией администрации, выраженной чаще всего в форме дисциплинарных наказаний. Но более шокирующим является тот факт, что в 46,5 % случаев администрация не обращает никакого внимания на пропуски, хотя очевидно, что совмещение работы и учебы сказывается на уровне подготовки специалиста, ведет к его снижению в силу объективных причин распределения времени [7, с. 535]. К аналогичному выводу о невысоком уровне образовательной нагрузки и качестве получаемого образования приходят исследователи НИУ ВШЭ [8]. Таким образом, эмпирические данные подтверждают выдвинутое нами выше предположение о причинах сокращения доли студентов-заочников.

Ясно, что рассмотренные обстоятельства требуют от руководства вузов поиска альтернативных, гибких способов, форм и механизмов организации учебной деятельности, обеспечивающих высокий уровень подготовки студентов. Одним из таких способов, с нашей точки зрения, может выступить система индивидуальных образовательных траекторий.

3. Возможность обучения по индивидуальному учебному плану (ст. 34 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Наиболее важным шагом

в отношении формирования нелинейных образовательных стратегий студентов можно считать внедрение образовательными организациями системы индивидуальных образовательных траекторий.

Под индивидуальной образовательной траекторией мы понимаем путь освоения образовательной программы, самостоятельно и осознанно выбранный студентом при педагогической поддержке преподавателя с учетом индивидуальных особенностей, способностей, интересов, жизненных планов с целью самореализации, личностного и профессионального развития.

С точки зрения институциональных условий формирования нелинейных образовательных стратегий особое значение в рамках проектирования индивидуальных образовательных траекторий приобретают такие параметры, как наличие широкого спектра предлагаемых образовательной организацией элективных курсов, дисциплин, модулей, разработанных и систематически обновляемых с учетом предложений работодателей; вариативность способов их освоения (возможность выбора обучающимся индивидуального содержания учебной дисциплины, глубины ее изучения, форм, своего стиля учения, оптимального темпа и ритма, формы и срока сдачи необходимой отчетности и оценки результатов).

Обратившись к Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», проанализируем текущие институциональные возможности реализации индивидуального образования студентов, разделив их на три условных блока (сроки, содержание и формы обучения), характеризующихся разной степенью вариативности.

Первый блок. Статья 11 гарантирует установление сроков получения профессионального образования в федеральных государственных образовательных стандартах с учетом различных форм обучения, образовательных технологий и особенностей отдельных категорий обучающихся [2].

Сегодня выбор выпускников 11-х классов относительно сроков обучения крайне ограничен: 4 года (бакалавриат) или 5–5,5 лет (специалитет). Более того, специалитет как уровень высшего образования предусмотрен лишь по некоторому, весьма ограниченному набору специальностей. Если в 2009 году доля принятых на программы специалитета составляла около 76 %, то в 2014 году около 12 % [4, с. 153]. Продолжение обучения в рамках магистратуры вообще не имеет альтернатив по срокам освоения программы.

Одной из предусмотренных законом альтернатив является возможность ускоренного обучения для лиц, имеющих способности и (или) уровень развития, позволяющие осваивать образовательные программы бакалавриата и специалитета в более короткий срок по сравнению с нормативным. Однако практика показывает, что случаи перехода студентов на ускоренное обучение нельзя назвать распространенными.

Второй блок. Вариативность содержания образовательных программ гарантируют следующие статьи Федерального закона:

♦ п. 1 статьи 11 гарантирует обеспечение федеральными государственными образовательными стандартами и федеральными государственными требованиями «вариативности содержания образовательных программ соответствующего уровня образования, возможность формирования образовательных программ различных уровней сложности и направленности с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся» [2];

♦ п. 1 статьи 34 предоставляет обучающимся академические права на выбор факультативных (необязательных) и элективных (избираемых в обязательном порядке) учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) из перечня, предлагаемого образовательной организацией; освоение наряду с учебными предметами, курсами, дисциплинами (модулями) по осваиваемой образовательной программе любых других учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), преподаваемых в данной или иной образовательной организации [2].

Эмпирические исследования, посвященные изучению мнения студентов о желании и готовности обучаться по индивидуальным образовательным траекториям, немногочисленны. Однако есть основания полагать, что студенты в целом позитивно относятся к такого рода возможности. Так, исследовательский коллектив из Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии на основе социологического опроса студентов 1-го и 4-го курсов отмечает высокое желание обучающихся самостоятельно или при помощи тьютора определять предметы для последующего обучения, а также сроки и темп обучения [12, с. 181]. При этом результаты исследования в другом вузе свидетельствуют о том, что почти каждый седьмой студент не удовлетворен возможностями выбора специализации и вариативных дисциплин [13, с. 107]. Такая ситуация, когда вуз не предоставляет институциональных возможностей для выбора, является типичной.

По мнению некоторых авторов, на выбор принимаемого решения в плане образовательной деятельности большое влияние оказывают особенности личности студентов, изменяющиеся в зависимости от срока обучения [12, с. 181]. Дискуссионным остается вопрос, на каком этапе обучения в вузе наиболее целесообразно осуществлять переход на индивидуальную образовательную траекторию.

Третий блок. К институциональным формам освоения образовательных программ, имеющим нелинейный характер, с нашей точки зрения, могут быть отнесены:

♦ реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (ст. 16 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Удельный вес студентов, обучающихся по образовательным программам высшего образования с использованием

дистанционной формы обучения, в общей численности студентов (на начало 2013/14 учебного года) составлял 1,4 % [14, с. 363]. При этом есть основания предполагать дальнейшее активное развитие и востребованность дистанционного образования. По результатам опроса Фонда «Общественное мнение», 13 % населения в целом предпочли бы дистанционное обучение очному, а среди тех, кто имеет опыт дистанционного образования, таких оказалось в два раза больше (28 %) [15];

♦ реализация образовательных программ с использованием сетевой формы, предполагающей привлечение ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе иностранных, а также при необходимости ресурсов иных организаций (ст. 15 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»). Исследователи отмечают положительную динамику в стране в области организационных инноваций в этой области (Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики, Томский государственный университет, «Сетевой университет СНГ» и др.). Однако, по мнению некоторых авторов, существует ряд нерешенных проблем, среди которых: нарушение принципа независимости участников сетевого взаимодействия; неразвитость механизмов эффективного обмена идеями, знаниями, опытом; иерархичность организационных структур и систем управления, не позволяющая обеспечить эффективное взаимодействие участников сети, основанное на проектном принципе; низкий уровень заинтересованности бизнес-сообщества в совместных с вузами научных исследованиях и разработках [16, с. 130].

Четвертый блок. Возможности для мобильности обучающихся, предоставляющие условия для «маневра» – развития или «разворота» индивидуальной образовательной траектории. К ним относятся возможности: перевода для получения образования по другой профессии, специальности и (или) направлению подготовки, по другой форме обучения; перевода в другую образовательную организацию, реализующую образовательную программу соответствующего уровня; перехода с платного обучения на бесплатное; зачета организацией, осуществляющей образовательную деятельность, в установленном ею порядке результатов освоения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, дополнительных образовательных программ в других организациях, осуществляющих образовательную деятельность; направления для обучения и проведения научных исследований по избранным темам, прохождения стажировок, в том числе в рамках академического обмена, в другие образовательные организации и научные организации, включая образовательные организации высшего образования и научные организации иностранных государств [2].

Считаем, что последняя из перечисленных возможностей напрямую связана с академической мобильностью, которая в идеальной ситуации работает на переход к нелинейному развитию системы высшего образования.

По мнению ряда экспертов, в России академические обмены отнюдь не являются «осознанной необходимостью» и осуществляются в весьма усеченном виде. Исследователи фиксируют асимметричность, несоизмеримость участия в академической мобильности столичных и региональных вузов. На долю первых, составляющих не более 5 % в общей численности вузов (в них обучаются примерно 20 % от общей численности студентов в РФ), приходится половина отправленных на обучение за рубеж студентов. При совокупной численности студентов российских вузов около 6 млн чел. лишь 70 тыс. студентов (1,2 %) участвовали в академической мобильности, при этом более половины из них делали это самостоятельно (по грантовым программам зарубежных стран и вузов, а также на собственные средства) [17, с. 111].

Результаты исследований показывают, что 94 % студентов не осваивали часть основной образовательной программы (ООП) в другом вузе; только 15 % планируют пройти часть обучения в другом вузе; 23 % студентов уверены, что порядок организации образовательного процесса на их факультете (институте) предполагает возможность освоения части ООП в другом вузе, 51 % не осведомлены об этом, 25 % респондентов уверены, что такой возможности не существует. Только пятая часть студентов считает возможным освоить модуль дисциплин в другом вузе и пытается самостоятельно планировать образовательную траекторию [18, с. 87–89].

Очевидно, что студенты полагаются на инициативу вуза в области академической мобильности. Однако руководство вузов чаще всего предоставляет лишь информационную и организационную (помощь в установлении контактов, в получении визы и т.д.) и в два раза реже экспертно-консультационную и финансовую поддержку. При этом из тех, кто принимал участие в программах академической мобильности, лишь каждый седьмой студент не сталкивался с трудностями. Что же касается остальных, то трудности по частоте упоминания выстраиваются следующим образом: «организационные вопросы (оформление документов и пр.) – 29 %; финансовые вопросы – 25 %; отсутствие достаточной информации о возможностях пройти обучение в другом вузе – 21 %; психологические трудности (адаптация в условиях другого вуза) – 17 %; перезачет в своем вузе дисциплин, изученных в других вузах, – 13 %; получение разрешения администрации вуза на прохождение части обучения в другом вузе – 4 %» [18, с. 87–89].

Многие исследователи отмечают в качестве важных проблем развития студенческой академической мобильности недостаточную мотивацию, инициативность обучающихся, а также низкий уровень языковой подготовки.

Таким образом, в правовом поле закреплена значительная часть возможных форм и способов получения высшего образования, выступающих предпосылками формирования нелинейных образовательных стратегий студентов. С нашей точки зрения, рассмотренные предпосылки могут способст-

водить смягчению «твердого» состояния общности студентов, подготовке гибких специалистов, удовлетворяющих интенсивно меняющиеся потребности экономики и рынка труда. Однако многие из этих возможностей носят декларативный характер, отсутствуют реальные механизмы и практика их реализации, вариативность зачастую подменяется авторитарным решением руководства образовательной организации.

Недостаток вариативности, с нашей точки зрения, особенно остро ощущается в уровнях высшего образования (фактически выбор отсутствует), сроках обучения и формах вступительных испытаний.

Согласно закону «Об образовании в Российской Федерации», в компетенцию образовательной организации входят такие важные для формирования нелинейных образовательных стратегий студентов параметры организации и осуществления образовательной деятельности, как правила приема, режим занятий, их формы, периодичность и порядок текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся, порядок и основания перевода, отчисления и восстановления обучающихся [2]. С нашей точки зрения, формирование режима занятий с учетом темпоральной эффективности [19], гибкость в периодичности и многообразии форм промежуточной аттестации могут рассматриваться в качестве потенциала развития институциональных условий формирования нелинейных образовательных стратегий студентов.

Участие студентов в процессах управления, модернизации высшего образования и повышения его качества. Закон «Об образовании в Российской Федерации» устанавливает право студентов на участие в управлении образовательной организацией в порядке, установленном ее уставом (ст. 34) [2].

В целях учета мнения обучающихся по вопросам управления образовательной организацией и при принятии образовательной организацией локальных нормативных актов, затрагивающих их права и законные интересы, по инициативе обучающихся в образовательной организации: 1) создаются студенческие советы; 2) действуют профессиональные союзы обучающихся [2].

К институциональным формам участия студентов в управлении образовательной организацией может быть также отнесено проведение самообследования, обеспечение функционирования внутренней системы оценки качества образования. Студенты являются непосредственными потребителями образовательных услуг и изнутри способны заметить недостатки образовательного учреждения. Если студентами систематически проводится оценка организации учебного процесса и деятельности преподавателей, то сам факт осуществления мониторинга обеспечивает управленческое влияние.

Результаты такого рода исследований позволяют администрации вузов корректировать свою деятельность в соответствии с выявленными проблемами. Для руководства университета результаты подобных исследований могут стать основой разработки концепции дальнейшего развития образовательной

организации в целом, а также оптимизации управления качеством образования. При этом практическая деятельность российских вузов показывает отсутствие единой общепринятой и утвержденной системы мониторинга качества образования [20, с. 120]. По мнению Л.М. Струминской, внутренний мониторинг образовательной среды методологически разработан на сегодняшний день недостаточно полно [21, с. 74]. В целом в вузах страны не сложились традиции учета мнения студенческой среды относительно качества образования [20, с. 125].

Более того, результаты эмпирического исследования, проведенного в одном из субъектов РФ, показывают, что студенты оценивают возможную степень влияния на образовательный процесс недостаточно высоко. Среднее значение возможного влияния на образовательный процесс не превышает 5 баллов из 9 возможных. По мнению авторов исследования, это может говорить либо о недостаточной чувствительности образовательного пространства вуза к потребностям студентов, либо о неготовности самих студентов к грамотной формулировке своих потребностей в плане необходимых изменений в образовательном процессе [22, с. 189].

Инициативность, активность образовательной общности студентов в осуществлении многостороннего взаимодействия с другими элементами системы высшего образования и необразовательными институтами и организациями. Дискуссионным остается вопрос о готовности студентов к реализации нелинейных образовательных стратегий. В условиях вариативности образовательной среды, при наличии альтернативных образовательных ресурсов крайне значимыми становятся такие субъективные факторы, как способности студентов конкретизировать цель собственной профессиональной подготовки, определить свои образовательные потребности, уровень владения тем или иным предметом, оценить требования рынка труда и т.д., что определяет степень осознанности выбора и построения той или иной образовательной стратегии.

По мнению некоторых исследователей, студенты в большинстве случаев не готовы к выбору образовательных траекторий, он осуществляется ими недостаточно осознанно, нередко – случайно.

В частности, Э.В. Михайловой в ходе изучения наличия у школьников старшего звена представлений о своей будущей образовательной траектории было установлено, что в целом они (81,8 %) затруднялись в своем выборе этапов траектории, что по результатам анкетирования объясняется их неосведомленностью о возможностях перспективных путей продвижения в получении профессии (65,4 %), отсутствием обозначенных целей на ближайшее (45,7 %) и отдаленное будущее (51,3 %) [23, с. 188].

Выводы Э.В. Михайловой во многом подтверждаются результатами исследования Д.Л. Константиновского и Е.С. Поповой, отмечающих, что более

четверти учеников одиннадцатых классов не ответили на вопрос, почему их привлекает выбранная профессия, а около 90 % из тех, кто не ответил на вопрос о мотивации, еще не выбрали профессию. «Довольно частое отсутствие решения относительно будущей профессии (которая должна бы быть целью обучения) или неопределенность ее привлекательности вынуждают задуматься о том, насколько соответствует возрасту и ступени образования социализация молодых людей в плане профессиональной ориентации» [24, с. 43].

По мнению В.С. Харченко, «критерии, на основании которых абитуриенты выбирают для себя место обучения, свидетельствуют об определенности их интересов и об отсутствии конкретного видения своей будущей профессии или содержания работы, необходимых навыков, умений, компетенций» [10, с. 102]. Результаты нашего исследования также демонстрируют неопределенность представлений студентов о будущей профессии – каждый третий студент Свердловской области смутно или очень плохо представлял себе содержание будущей профессии при поступлении в вуз [9, с. 112].

Необходимо отметить, что результаты исследований позволяют сделать вывод о позитивной тенденции к самостоятельности абитуриентов в выборе специальности, снижению роли семейных традиций, школьных учителей [9, с. 96]. Первокурсники Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии указывают на самостоятельный выбор специальности (66 % девушек, 74 % юношей). При этом среди студентов четвертого курса рассматриваемого вуза всего 55 % девушек сделали свой выбор самостоятельно, а среди юношей вовсе превалирующим являлось мнение родителей (40 %) [12, с. 181].

Однако позитивность этой тенденции снижается, когда более детально рассматривается уверенность школьников старших классов в выборе профессии. Доля полностью уверенных в правильности своего выбора составляет лишь 2/3 ориентирующихся на поступление в вузы. Среди старшекурсников вузов, полностью уверенных в том, что они верно выбрали профессию, оказалось 58 % [24, с. 43].

Наблюдается противоречие между реальными потребностями студентов в осуществлении выбора индивидуальных образовательных траекторий и их недостаточной готовностью к этому. В таких условиях особенно важна педагогическая поддержка. Необходима также организация специальных служб, помогающих студентам ориентироваться в рамках предоставленных университетом образовательных возможностей (институт кураторов, служба планирования карьеры, служба мониторинга рынка интеллектуального труда, социально-психологическая служба и др.) [25, с. 70]. Особую актуальность приобретает активность студентов в отношении установления многочисленных формальных и неформальных контактов с такими службами, преподавателями и потенциальными работодателями в ходе выбора индивидуальной обра-

зовательной траектории. Одним из перспективных направлений исследования представляется анализ социальных сетей взаимодействия студентов и преподавателей, а также факторов, влияющих на успеваемость обучающихся.

Предлагаемые институциональные условия представляют собой лишь возможности формирования нелинейных образовательных стратегий, реализация которых зависит от инициативности самих студентов, их открытости по отношению к образовательному пространству. Результаты исследований показывают, что вовлеченность студентов в образовательную среду вуза является условием формирования их инициативности [22]. Это обуславливает необходимость поиска инновационных форм организации образовательного пространства, обеспечивающих вовлеченность в него студентов.

Н.Г. Малошонок, анализируя студенческую вовлеченность в образовательный процесс, выделяет три аспекта: 1) индивидуальную вовлеченность, отражающую самостоятельные усилия студента по достижению академических целей; 2) институциональные условия для «вовлеченного» обучения, отражающие то, насколько существующие в университете условия, формат занятий, используемые преподавателями методики способствуют вовлечению студентов в учебный процесс; 3) социальную интеграцию, измеряющую отношения студента со своими одноклассниками и однокурсниками, а также его вовлеченность в коллективные виды обучения. Между тремя аспектами студенческой вовлеченности автор фиксирует значимую взаимосвязь, которая свидетельствует о том, что студент, в значительной мере вовлекаемый институционально, склонен демонстрировать большую степень индивидуальной студенческой вовлеченности и социальной интеграции [26, с. 145].

Все рассмотренные нами характеристики студентов относительно выбора образовательной траектории (самостоятельность, готовность, осознанность, уверенность, вовлеченность, активность, инициативность) могут быть отнесены к критериям их субъектности. Феномен субъектности определяет степень активности и качество деятельности участников образовательного процесса [27, 28].

К сожалению, мы вынуждены на данном этапе констатировать «газообразность» субъектности студенчества как полноправного участника системы образования. «Студенты превращаются зачастую из субъектов образовательного действия (в системе субъект-субъектного взаимодействия “профессор – студент”) в объект воздействия и манипулирования со стороны разросшихся вузовских административно-управленческих и вспомогательных структур, провоцирующих их на вынужденную формализацию своей деятельности» [29, с. 72].

В свою очередь, специфика образовательной услуги заключается в том, что ее нельзя получить пассивно. Образовательный процесс обязательно предполагает активность студента. Наиболее остро назрела проблема перехода студентов из отстраненной, созерцательной и исполнительской позиции

в активно-созидающего субъекта образовательной деятельности. Эффективность образовательной деятельности связана со стимулированием самостоятельной познавательной активности обучающихся. Дискуссионным остается вопрос о методах такого стимулирования и компетентности студенчества как субъекта модернизации системы образования.

Таким образом, в целом существующие институциональные условия формирования нелинейных образовательных стратегий студенчества носят преимущественно декларативный характер. Реальная практика выбора образовательной траектории студентом далека от нелинейной модели высшего образования. Все это заставляет задуматься о целесообразности и эффективности реформирования системы высшего образования.

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 16-18-10046 «Формирование нелинейной модели российского высшего образования в регионе в условиях экономической и социальной неопределенности»).

Список литературы

1. Заборова Е.Н., Озерова М.В. Образовательные стратегии: подходы к определению понятия и традиции исследования // Известия Уральского федерального университета. Проблемы образования, науки и культуры. – 2013. – № 3. – С. 105–111.
2. Об образовании в Российской Федерации: Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 20.05.2016).
3. Пугач В.Ф. Распределение российских студентов по формам обучения // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 98–107.
4. Индикаторы образования: 2016: стат. сб. / Л.М. Гохберг, И.Ю. Забатурина, Н.В. Ковалева [и др.]; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом НИУ ВШЭ, 2016. – 320 с.
5. Родионова А.В. Трудовая занятость студентов в контексте обучения (на примере Санкт-Петербурга) // Теория и практика общественного развития: [электронный научный журнал]. – 2011. – № 7. – URL: <http://teoria-practica.ru/-7-2011/sociology/rodionova.pdf>.
6. Нагимова А.М., Сафиуллина Ф.Р. Совмещение обучения в вузе и трудовой занятости студентов Казани // Социологические исследования. – 2014. – № 4. – С. 121–124.
7. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Чередниченко Г.А. Молодежь России на рубеже XX–XXI веков: образование, труд, социальное самочувствие / Центр социального прогнозирования и маркетинга. – М., 2014. – 548 с.

8. Рошин С.Ю., Рудаков В.Н. Совмещение учебы и работы студентами российских вузов // Вопросы образования. – 2014. – № 2. – С. 152–179.
9. Студент – 2012: материалы шестого этапа социол. мониторинга (декабрь 2011 – январь 2012) / отв. ред. Ю.Р. Вишневский. – Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2012. – 332 с.
10. Харченко В.С. Совмещение работы и учебы в вузе: новые практики или новые смыслы // Вопросы образования. – 2013. – № 3. – С. 92–104.
11. Янбарисова Д.М. Работа во время учебы в вузах Татарстана: влияет ли она на успеваемость? // Вопросы образования. – 2014. – № 1. – С. 217–237.
12. Индивидуальная образовательная траектория как составляющая современного образования / Д.А. Кленин, В.А. Сальников, Ю.А. Ешкова, Е.М. Ревенко // Вестник СибАДИ. – 2013. – № 6 (34). – С. 176–182.
13. Гайдукова Г.Н. Социологический мониторинг удовлетворенности потребителей качеством образовательных услуг // Высшее образование в России. – 2012. – № 11. – С. 105–111.
14. Образование в Российской Федерации: 2014: стат. сб. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М., 2014. – 464 с.
15. Дистанционное образование в России [Электронный ресурс] // Еженедельный опрос «ФОМнибус» 31 августа – 1 сентября 2013 г. – URL: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11118>.
16. Неретина Е.А. Сетевое взаимодействие – основа динамичного развития вузов // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 128–133.
17. Корнева О.Ю., Плотникова И.В. Студенческая академическая мобильность: социальные проблемы // Социологические исследования. – 2015. – № 6. – С. 111–115.
18. Артамонова Ю.Д., Демчук А.Л. Развитие академической мобильности в вузах России и ФГОС // Высшее образование в России. – 2012. – № 12. – С. 86–95.
19. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Образовательные ресурсы управления темпоральными стратегиями поведения студентов // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 3. – С. 8–18.
20. Кормина Е.Я., Наумова А.А. Современные тенденции мониторинга удовлетворенности обучающихся качеством образования. Практика зарубежных и отечественных организаций // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2 (35). – С. 110–126.
21. Струминская Л.М. Внутривузовский мониторинг качества образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2015. – № 4 (19). – С. 65–75.
22. Трофимова Ю.В., Ефанова М.И., Гурьянова Т.А. Сравнительный анализ проявления инициативности и ответственности студентов с разной степенью вовлеченности в образовательную среду // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29). – С. 188–191.

23. Михайлова Э.В. Индивидуальные образовательные траектории обучающихся в системе непрерывного образования // Вестник Чувашского университета. – 2012. – № 4. – С. 186–190.

24. Константиновский Д.Л., Попова Е.С. Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования // Социологические исследования. – 2015. – № 11. – С. 37–48.

25. Колдаев В.Д. Моделирование индивидуального образовательного маршрута студента в учебном процессе вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 3. – С. 68–72.

26. Малошонок Н.Г. Студенческая вовлеченность в учебный процесс: методология исследования и процедура измерения // Социологические исследования. – 2014. – № 3. – С. 141–147.

27. Рыбакова С.Б. Становление и реализация субъектности студентов в учебной деятельности // Высшее образование в России. – 2013. – № 11. – С. 142–145.

28. Медведева Е.В. Становление субъектности студента в образовательном процессе вуза // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 82–88.

29. Горин С.Г. Влияние мониторинга вузов на увеличение документооборота в вузе и динамику преподавательской и студенческой субъектности // Высшее образование в России. – 2016. – № 1. – С. 69–74.

References

1. Zaborova E.N., Ozerova M.V. *Obrazovatel'nye strategii: podkhody k opredeleniiu poniatiia i traditsii issledovaniia* [Educational strategies: approaches to the definition of research and tradition]. *Izvestiia Ural'skogo federal'nogo universiteta. Part 1: Problemy obrazovaniia, nauki i kul'tury*, 2013, no. 3, pp. 105–111.

2. *Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii: FZ ot 29.12.2012 № 273-FZ* [On Education in the Russian Federation]. Available at: <http://www.consultant.ru/> (accessed 20 May 2016).

3. Pugach V. F. *Raspredelenie rossiiskikh studentov po formam obucheniia* [Distribution of Russian students by the forms of education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 3, pp. 98–107.

4. *Indikatory obrazovaniia: 2016 : statisticheskii sbornik* [Education Indicators 2016]. Gokhberg L.M., Zabaturina I.Iu., Kovaleva N.V. et al., *Vysshaia shkola ekonomiki Publ., Moscow*, 2016. 320 p.

5. Rodionova A.V. *Trudovaia zaniatost' studentov v kontekste obucheniia (na primere Sankt-Peterburga)* [Employment of students in the learning context (a case study on St. Petersburg)]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia. Elektronnyi nauchnyi zhurnal*, 2011, no. 7. Available at: <http://teoria-practica.ru/-7-2011/sociology/rodionova.pdf>.

6. Nagimova A.M., Safiullina F.R. Sovmeshchenie obucheniia v vuze i trudovoi zaniatosti studentov Kazani [The combination of academic studies and employment of Kazan students]. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 2014, no. 4, pp. 121–124.
7. Konstantinovskii D.L., Voznesenskaia E.D., Cherednichenko G.A. Molodezh' Rossii na rubezhe XX–XXI vekov: obrazovanie, trud, sotsial'noe samochuvstvie [Russian youth at the turn of XX–XXI centuries: education, employment, social well-being]. Moscow, TsSPiM Publ., 2014. 548 p.
8. Roshchin C.Iu., Rudakov V.N. Sovmeshchenie ucheby i raboty studentami rossiiskikh vuzov [The combination of study and work of Russian university students]. *Voprosy obrazovaniia*, 2014, no. 2, pp. 152–179.
9. STUDENT – 2012: Materialy shestogo etapa sotsiologicheskogo monitoringa (dekabr' 2011 – ianvar' 2012) [STUDENT-2012: Proc. of the sixth stage of sociological monitoring (December 2011 – January 2012)]. Ed. by Iu.R. Vishnevskii. Ekaterinburg, UrFU Publ., 2012. 332 p.
10. Kharchenko V.S. Sovmeshchenie raboty i ucheby v vuze: novye praktiki ili novye smysly [Combining work and study at the university: new practices or new meanings]. *Voprosy obrazovaniia*, 2013, no. 3, pp. 92–104.
11. Ianbarisova D.M. Rabota vo vremia ucheby v vuzakh Tatarstana: vliiaet li ona na uspevaemost'? [Working while studying in Tatarstan universities: Does it affect the academic performance?]. *Voprosy obrazovaniia*, 2014, no. 1, pp. 217–237.
12. Klenin D.A., Sal'nikov V.A., Eshkova Iu.A., Revenko E.M. Individual'naia obrazovatel'naia traektorii kak sostavliaiushchaia sovremennogo obrazovaniia [Individual educational trajectory as a component of modern education]. *Vestnik SibADI*, 2013, no. 6(34), pp. 176–182.
13. Gaidukova G.N. Sotsiologicheskii monitoring udovletvorennosti potrebitelei kachestvom obrazovatel'nykh uslug [Sociological monitoring of consumers' satisfaction with the quality of educational services]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, no. 2012, no. 11, pp. 105–111.
14. Obrazovanie v Rossiiskoi Federatsii: 2014: statisticheskii sbornik [Education in the Russian Federation: 2014: statistical publication]. Moscow, Vysshaia shkola ekonomiki Publ., 2014. 464 p.
15. Distantionnoe obrazovanie v Rossii [Distance education in Russia]. Ezhenedel'nyi opros «FOM-nibus» 31 avgusta – 1 sentiabria 2013 g. Available at: <http://fom.ru/Nauka-i-obrazovanie/11118>.
16. Neretina E.A. Setevoe vzaimodeistvie – osnova dinamichnogo razvitiia vuzov [Networking as the basis of universities dynamic development]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 4, pp. 128–133.
17. Korneva O.Iu., Plotnikova I.V. Studencheskaia akademicheskaiia mobil'nost': sotsial'nye problemy [Student academic mobility: social problems]. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 2015, no. 6, pp. 111–115.

18. Artamonova Iu.D., Demchuk A.L. Razvitie akademicheskoi mobil'nosti v vuzakh Rossii i FGOS [Development of academic mobility in Russian universities and the FSES]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2012, no. 12, pp. 86–95.

19. Ambarova P.A., Zborovskii G.E. Obrazovatel'nye resursy upravleniia temporal'nymi strategiiami povedeniia studentov [Educational strategies of students' temporal behavior management resources]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 2014, no. 3, pp. 8–18.

20. Kormina E.Ia., Naumova A.A. Sovremennye tendentsii monitoringa udovletvorennosti obuchaiushchikhsia kachestvom obrazovaniia. Praktika zarubezhnykh i otechestvennykh organizatsii [Modern trends in monitoring the quality of education of students' satisfaction. The practice of foreign and domestic organizations]. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2015, no. 2 (35), pp. 110–126.

21. Struminskaia L.M. Vnutrivuzovskii monitoring kachestva obrazovaniia [In-house monitoring of education quality]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennoi mire*, 2015, no. 4 (19), pp. 65–75.

22. Trofimova Iu.V., Efanova M.I., Gur'ianova T.A. Sravnitel'nyi analiz proiavlennii initsiativnosti i otvetstvennosti studentov s raznoi stepen'iu вовлеченности v obrazovatel'noi srede [Comparative analysis of students' initiative and responsibility manifestations with varying degrees of involvement in the educational environment]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia*, 2011, no. 4 (29), pp. 188–191.

23. Mikhailova E.V. Individual'nye obrazovatel'nye traektorii obuchaiushchikhsia v sisteme nepreryvnogo obrazovaniia [Students' individual educational trajectories in continuing education]. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*, no. 2012, no. 4, pp. 186–190.

24. Konstantinovskii D.L., Popova E.S. Molodezh', rynek truda i ekspansiiia vysshego obrazovaniia [The youth, the labor market and the expansion of higher education]. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 2015, no. 11, pp. 37–48.

25. Koldaev V.D. Modelirovanie individual'nogo obrazovatel'nogo marshruta studenta v uchebnom protsesse vuza [Modeling of the individual student's educational path in the educational process of higher school]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, 2012, no. 3, pp. 68–72.

26. Maloshonok N.G. Studencheskaia вовлеченност' v uchebnyi protsess: metodologiiia issledovaniia i protsedura izmereniia [Student involvement in the educational process: research methodology and measurement procedure]. *Sotsiologicheskie issledovaniia*, 2014, no. 3, pp. 141–147.

27. Rybakova S.B. Stanovlenie i realizatsiia sub'ektnosti studentov v uchebnoi deiatel'nosti [Formation and realization of students' subjectivity in educational activity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 11, pp. 142–145.

28. Medvedeva E.V. Stanovlenie sub'ektnosti studenta v obrazovatel'nom protsesse vuza [Establishing students' subjectivity in the educational process of higher school]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2013, no. 1, pp. 82–88.

29. Gorin S.G. Vliianie monitoringa vuzov na uvelichenie dokumentooborota v vuze i dinamiku prepodavatel'skoi i studencheskoi sub"ektnosti [The impact of universities monitoring on the workflow in higher school and the dynamics of teaching and student subjectivity]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2016, no. 1, pp. 69–74.

Получено 21.06.2016

A.A. Kuzminchuk

INSTITUTIONAL CONDITIONS FOR BUILDING STUDENTS' NON-LINEAR EDUCATIONAL STRATEGIES

The article analyzes the problems of student community in the context of shifting to the nonlinear higher education model. Certain nonlinear parameters of students' educational strategies are presented, including flexibility and variability of higher education forms, students' direct participation in controlling, modernizing and developing higher education as well as the subjectness of students' educational community. The analysis found that students' educational strategies formation is affected by a certain number of institutional conditions, however, they appear unfavorable from the point of view of shifting towards the nonlinear higher educational model. Several institutional conditions are considered to be prerequisites of forming the students' nonlinear educational trajectories. They include individual educational trajectories as well as the academic mobility. Still, the results of empirical studies show the declarative nature of such conditions, as well as the absence of their practical implementation mechanisms. Moreover, higher education variability is frequently replaced by the authoritarian decisions of the university executives. The research proves that lack of variability is often observed on higher education levels, terms of apprenticeship as well as entrance examinations. Students' participation in higher education management processes also has little practical evidence. Generally, students consider the possibility of higher educational establishment regulation as relatively low. The research demonstrates lack of subjectivity in students' educational community as well as their unwillingness to make conscious decisions, low degree of activity, leadership and their involvement in the educational process in the context of variability.

Keywords: educational strategy, nonlinear educational strategy, student, higher education, institutional conditions, individual educational trajectory, academic mobility.

Kuzminchuk Anna Aleksandrovna – Senior Lecturer, Department of Sociology and Technologies of the Public and Municipal Administration, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, e-mail: a.a.kuzminchuk@urfu.ru.