

ФИЛОНЕНКО Виктор Иванович — доктор социологических наук, профессор Института философии и социально-политических наук ЮФУ, директор Центра социально-политических исследований ЮФУ, Южный федеральный университет (344065, Россия, г. Ростов-на-Дону, пер. Днепроровский, 116, корп. 3; soc-centr-sfedu@yandex.ru)

ФИЛОНЕНКО Юлия Вячеславовна — кандидат экономических наук, доцент экономического факультета Южного федерального университета (344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42; yfilonenko@sfedu.ru)

СКАЧКОВА Людмила Сергеевна — кандидат экономических наук, доцент; заведующий кафедрой управления человеческими ресурсами экономического факультета Южного федерального университета (344006, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, 105/42; lskachkova@gmail.com)

ПОНЕДЕЛКОВ Александр Васильевич — доктор политических наук, профессор; заведующий кафедрой политики и этнополитики Южно-Российского института управления — филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (344002, Россия, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, 70; ponedelkov@uriu.ranepa.ru); заслуженный деятель науки РФ

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В ОЦЕНКАХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье на основе данных мониторингового межрегионального социологического исследования «Противоречия и парадоксы социализации студенческой молодежи в условиях транзитивности современного российского общества», проведенного Центром социально-политических исследований ЮФУ, показана оценка восприятия преподавателями социокультурной среды университета, понимание ими организации социально-воспитательной работы, особенностей воспитания и успешности социализации студентов, что является важной составляющей организации воспитательной работы и совершенствования социально-педагогических и управленческих технологий в вузах.

Ключевые слова: социализация, воспитательное пространство, социально-воспитательная работа, социокультурная среда вуза, трудовая и профессиональная мотивация преподавателей

Институт образования как один из основных социальных институтов общества призван транслировать не только определенную систему знаний, но и определенную систему убеждений, дисциплинарных норм, мировоззренческих ориентиров и ценностей, реализуемую одним из агентов вузовской социализации — преподавателями. При этом критериями успешности социализации выступают обученность студентов навыкам самообразования, приобретение общепринятых идеалов, ценностей и образцов поведения. Вместе с тем вследствие смены ценностных ориентиров, социальных приоритетов, а также высокой динамичности российской образовательной сферы существенно видоизменяется социокультурное пространство студенческой социализации [Филоненко, Филоненко 2013: 5] и формируется противоречивый набор норм, стереотипов и правил поведения преподавателей и студентов в образовательной среде, которые видоизменяют их социальные ориентиры, ценностные установки [Вольчик и др. 2015: 117]. В этой связи актуализируется воспитательное пространство социализирующего воздействия, которое, сопрягаясь с образовательным и культурно-образовательным пространством, способствует успешной социализации студенческой молодежи. По Э. Гидденсу, «давать образование — значит сознательно обучать навыкам и ценностям» [Гидденс 1999: 73]. И если образовательное пространство выступает как сфера знания и инструмент познания реальности, а культурно-образовательное пространство формирует коммуникативную, культурную среду образовательного заведения, то воспитательное пространство оформляется господствующим образом жизни в специально организованной педагогической среде.

Репрезентативные данные, воспроизводящие социальные характеристики студенческой социализации с позиций преподавателей в динамике получены научным коллективом Центра социально-политических исследований Южного федерального университета в рамках сопоставительного анализа данных мониторингового межрегионального социологического исследования «Противоречия и парадоксы социализации студенческой молодежи в условиях транзитивности современного российского общества» (сравнительный анализ результатов исследований 2006, 2011 и 2016 гг.). В рамках исследования проводился анкетный опрос студентов 23 вузов г. Ростова-на-Дону, Ростовской обл. и других регионов России, в т.ч. 4 федеральных университетов. Общая выборочная совокупность студентов вузов в 2006 г. составила 2 723 респондента, в 2011 г. – 4 029 респондентов, в 2016 г. – 4 387 респондентов; преподавателей-экспертов – 469, 953 и 1 122 соответственно.

Известно, что социализация внутри социального института образования проходит посредством двух социальных групп – преподавателей и студентов-сверстников [Филоненко, Филоненко 2013: 128]. Значимость студенческой группы как агента социализации, снизившаяся в российской действительности вследствие отмирания прежних видов и форм работы со студенческими коллективами, связанных с возможностями их социальной и экономической самостоятельности (участие в студенческих строительных отрядах, кооперативах, спортивных и общественно-политических объединениях, научной и общественной работе), в настоящее время имеет тенденцию к возрождению в ряде вузов. В то же время данные нашего исследования показывают, что студенты все чаще находят для себя в преподавательской среде примеры и образцы для подражания, причем девушки чаще испытывают потребность в наставничестве, а юноши отмечают, что достигают живого личного контакта, способствующего взаимопониманию с преподавателями.

В этой связи представляется целесообразным обратиться к набору оценок, характеризующих роль и степень участия преподавателя в воспитании студентов. В этом контексте отметим, что в 2011 г., как и в 2006 г., 60% опрошенных преподавателей полагают, что студенты только формируются как личности, находятся в начальной стадии личностной и профессиональной социализации, следовательно, на преподавателя возложена обязанность воспитывать их как в рамках учебного процесса, так и во внеучебной деятельности. В 2016 г. число экспертов с таким мнением также фиксировалось на уровне около 60%, причем по мере увеличения возраста респондентов это мнение укрепляется: если 46% молодых преподавателей в возрасте до 25 лет имели такое мнение, то уже 67% преподавателей в возрасте свыше 55 лет были уверены в необходимости разностороннего воспитания студентов. Таким образом, чем моложе преподаватель, тем в меньшей степени он готов заниматься воспитанием студентов, и наоборот, чем старше, опытнее преподаватель, тем чаще он выражает готовность заниматься воспитанием студентов и прививать им общезначимые жизненные ценности и в рамках учебного процесса, и вне него.

Этот вывод объясняется отчасти тем, что с достижением определенного возраста потребность в передаче жизненного опыта связана с его накоплением, но и также тем, что социализация самих молодых преподавателей реализовывалась в переходный, кризисный период начала и середины 90-х гг. XX в., когда образовательные учреждения не выполняли свои воспитательные функции в полной мере [Социализация и воспитание... 2014: 274]. Таким образом, вузам необходимо обратить внимание на дополнительное обучение молодых специалистов азам воспитательной деятельности и приобщение к ней.

Несколько снизилось число экспертов, уверенных, что в круг обязанностей

преподавателей входят воспитательные функции, но только в рамках учебного процесса — с 27% в 2011 г. до 25% в 2016 г. Сформировавшимися личностями, способными ориентироваться и совершать жизненный выбор, считал студентов только каждый десятый эксперт в 2011 г., и только 14% из них в 2016 г. считали, что их деятельность не должна фокусироваться на воспитательных функциях.

Безусловно, главная задача преподавателей в процессе социализации — трансляция формальной образовательной программы. Однако помимо нее преподаватели в меру индивидуальных сил и возможностей доводят до сведения студентов скрытую программу обучения, а в идеале становятся для некоторых студентов духовными наставниками, личностями, которым хочется подражать, «значимыми другими». Сверстники как агенты социализации выполняют иные роли — с ними студенты учатся демократичному, умеренно эгалитарному стилю межличностного взаимодействия, формируют мировоззренческие позиции и социокультурные привычки, которые затем на протяжении всей жизни будут «опознавательным знаком» их поколения.

В этом смысле наблюдаемый разрыв воспитательной и обучающей функций образования, об опасности которого предупреждал еще И. Ильин, считая, что образование без воспитания есть дело личное и опасное, создающее «людей полубразованных, самомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов» [Ильин 1993: 39], сокращается, судя по оценкам опрошенных нами преподавателей. Действительно, как указано выше, успешная социализация включает диверсификацию трех социализирующих пространств, выделенных Г. Герасимовым, — образовательного, воспитательного и культурно-образовательного [Герасимов 2005: 79], и современная российская средняя и высшая школа призваны реализовывать ценностные, нравственные аспекты формирования личности, т.е. аспекты воспитания.

В этой связи важным представляется оценка уровня взаимоотношений между студентами и преподавателями и оценка ими социализационного процесса в вузе. В 2011 г. полностью или частично своими взаимоотношениями со студентами были удовлетворены 90% опрошенных преподавателей, в 2016 г. — 93%. При этом 75% из них отмечают, что среди их студентов есть те, с кем у них сложились устойчивые творческие отношения и кого можно назвать своими учениками.

Значение этого мониторинга подтверждается важностью реализации потенциала преподавателей как наставников и института наставничества в вузе. Мы полностью согласны с выводом Е. Леоновой, что студенты всех курсов видят в педагоге наставника, ожидают от него понимания, помощи и эмоциональной поддержки. Не получая этого, они утрачивают интерес к дисциплинам обучения, теряют учебную мотивацию [Леонова 2011: 115]. Действительно, критериями успешности социализации выступает обученность студентов навыкам самообразования, приобретение общепринятых идеалов, ценностей и образцов поведения.

Интерес представляют результаты исследования ожиданий, предъявляемых к личности педагога, 115 студентов факультета медицинской психологии СамГМУ в 2016 г. Полученные данные свидетельствуют, что общие личностные качества преподавателя (справедливость, доброта, сопереживание, чуткость, терпимость, честность) вошли в первую пятерку ожидаемых качеств у 100% учащихся. Чаще всего студенты ставили на первые места доброту, справедливость и терпимость. Соответственно, проявление общечеловеческих качеств ожидается студентами от преподавателя в первую очередь, особенно у студентов 1–2-го курсов. В дальнейшем ожидания, предъявляемые студентами старших курсов к личности преподавателя, изменяются в сторону смещения фокуса на специальные и профессиональные качества [Взорова (Чернышова) 2016: 131].

В связи с этим необходимо анализировать потенциал преподавателей-наставников в вузе. Наше исследование показывает тенденцию к увеличению потребности в наставничестве в период социализации в вузе: если в 2006 г. более 60% студентов отмечали, что нуждались в наставниках, ориентирующих их в учебе и в жизни, то в 2011 г. их число выросло до 66%, а в 2016 г. – до 67%.

Кроме того, институт образования – единственный из агентов социализации, призванный проводить определенную социально контролируемую программу и соответствовать современной системе высшего образования России и запросам общества. По мнению Ф. Шереги, интегративная функция образования реализуется в процессе приобщения молодого поколения к культурным ценностям, нравственным идеалам, принципам мировоззрения, тем самым формируя социальную общность [Грани российского... 2015: 15]. Действительно, противоречивость функционирующих в обществе ценностей и норм жизни затрудняет для взрослеющего человека процесс обретения собственной социальной и личной идентичности, и именно система образования формирует комплекс идентификационных самоопределений [Хунагов, Жаде 2014: 6]. Потребность в модернизации образовательных институтов в контексте их социального предназначения назрела и активно обсуждается научным сообществом [Смолин 2015а; 2015б; Грани российского... 2015; Наташкина, Слепухин 2016].

В рамках исследования преподаватели также оценивали уровень социально-воспитательной работы со студентами в вузе в целом, на факультетах и в общежитиях. Так, на рис. 1 видно, что менее половины (44%) экспертов считают уровень воспитательной работы в своих вузах высоким, и число преподавателей с таким мнением значительно выросло с 2011 г. В то же время если в 2011 г. 54% экспертов считали уровень воспитательной работы в своих вузах всего лишь средним, то в 2016 г. их стало 43%.

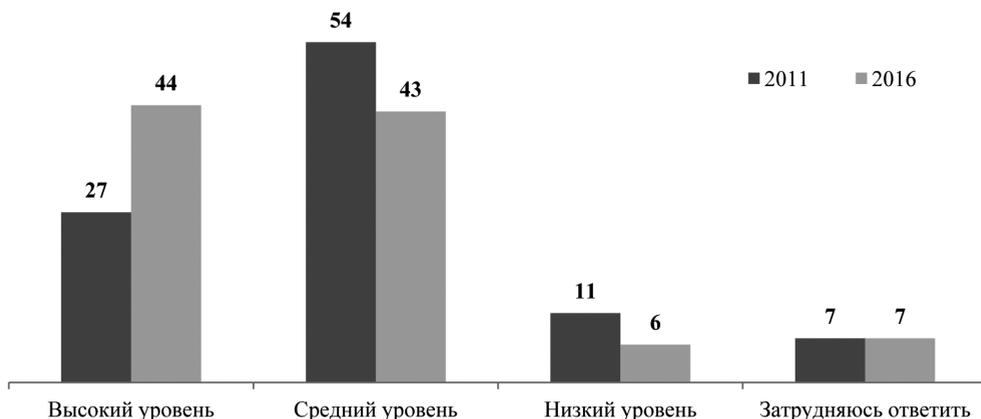


Рисунок 1. Оценка уровня воспитательной работы со студентами в вузе (в % к числу опрошенных)

Как видно из данных рис. 1, уменьшилось и число респондентов, квалифицирующих качество социально-воспитательной работы как низкое. Примечательно, что анализ ответов экспертов по возрастному признаку показывает, что только каждый третий респондент, чей возраст превысил 55 лет, полагает, что таковой уровень является высоким, тогда как среди респондентов в возрасте от 26 до 40 лет – каждый второй. Затруднения в ответе на этот вопрос части экспертов может

быть объяснена тем, что в пределах компетенции опрошенного отсутствовали видимые результаты воспитательной работы.

Динамика распределения мнений экспертов относительно социально-воспитательной деятельности на уровне отдельных структурных подразделений (факультетов) университета также показывает положительный тренд и в целом оказывается выше, чем по вузу, что объясняется, по нашему мнению, большей осведомленностью экспертов о проведении такой работы на их факультетах и вовлеченностью самих опрошенных в этот процесс.

Если в 2011 г. каждый третий эксперт полагал, что уровень работы на факультете высок, то в 2016 г. — каждый второй, при этом произошло 10-процентное снижение числа тех, кто оценивает его как средний или низкий. Отметим, что применительно к уровню социально-воспитательной работы на факультете ниже процент не осведомленных о направлениях деятельности в области социально-воспитательной работы, чем в вузе в целом.

В рамках анализа социокультурной среды вуза актуализируется вопрос качества организации пространства социальной повседневности студентов, тем более если речь идет о студентах, проживающих в общежитиях.

В первую очередь отметим беспрецедентно низкий уровень осведомленности об уровне социально-воспитательной работы в общежитиях: в 2011 г. 47% экспертов затруднились ответить на этот вопрос, и, несмотря на снижение степени неосведомленности в 2016 г., он остается высоким — 28% экспертов, или почти каждый третий затруднились с ответом на этот вопрос. Результаты данных 2011 г. сопоставимы с полученными данными 2006 г., а положительный тренд к 2016 г. свидетельствует об увеличении тренда по результатам трех волн исследования.

Значительные изменения за 5-летний период наблюдаются в оценках экспертов относительно степени конституирования социокультурной среды вуза и ее «воспитывающего потенциала» (см. рис. 2). Из рис. 2 видно, что если только треть экспертов в 2011 г. полагали, что в университете сформированы условия для профессиональной, социальной и творческой самореализации студентов, то в 2016 г. таковых стало уже 57%. Напротив, число преподавателей, считающих, что такие условия сформированы дифференцированно, в одних сферах лучше, в других —

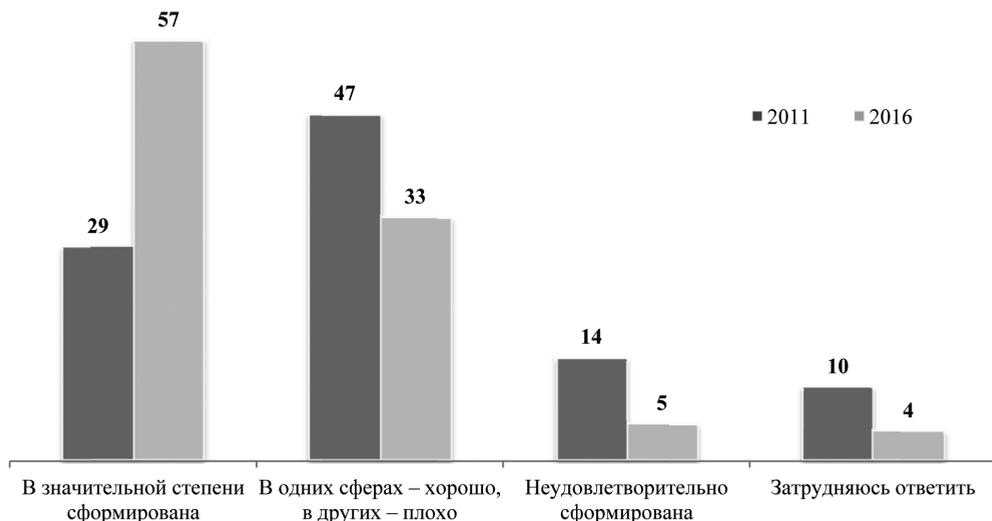


Рисунок 2. Динамика мнений экспертов о формировании в вузе «воспитывающей среды» (в % к числу опрошенных)

хуже, или сформированы на неудовлетворительном уровне снизилось с 47% и 14% в 2011 г. до 33% и 5% в 2016 г. соответственно. Аналогичная картина наблюдалась в 2006 г., когда большинство опрошенных экспертов свидетельствовали о неравномерности формирования воспитывающей среды в различных сферах. Снижение числа экспертов с таким мнением с почти половины опрошенных до трети говорит о постепенном достижении некоторого баланса воспитательных стратегий в различных сферах жизнедеятельности вузов.

В ходе исследования выявлены методики воздействия на социокультурную среду, используемые преподавателями в учебных группах и на факультете в целом. Из предложенных нами форм воспитательного воздействия наиболее часто применяемыми являются индивидуальная беседа, убеждение, воспитание на личном примере, что отметили более 50% экспертов, а также поощрение и стимулирование, выбранные 40% опрошенных. Менее распространено применение методов социального инжиниринга, которые Г. Овчинников широко трактует как преобразовательную сущность человеческой деятельности [Овчинников 2015: 79], а Ю. Резник определяет как управленческую технологию [Резник 2010: 91]. Эти способы направлены на изменение формата взаимодействия и коммуникации между студентами, на перемены компонентов воспитательной системы. Еще меньше используются негативные санкции: внушение, наказание, приучение (до 8%).

Гендерный анализ применения форм и методов воспитательного воздействия на студентов показывает различия частоты употребления наказания (13% мужчин против 3% женщин), внушения (13% мужчин против 8% женщин), а также убеждения (47% мужчин против 43% женщин) при единодушии в оценке использования потенциала индивидуальной беседы и личного примера. Возрастной анализ мнений респондентов также показывает разнонаправленность ответов о распространенности тех или иных методов. Так, в группе экспертов от 26 до 30 лет индивидуальную беседу применяют 67% опрошенных, в группе от 31 до 44 лет – уже 76%, а свыше 55 лет – 82%. Увеличивается применение убеждения: с 25% в группе до 25 лет до 50% – от 41 года и выше.

Кроме того, отметим устойчиво высокую долю респондентов, считающих, что среди их нынешних студентов есть те, с кем у респондентов-преподавателей сложились устойчивые творческие отношения и кого они могут назвать своими учениками, – это 72% опрошенных мужчин и 79% женщин-преподавателей.

Сложность воспитательного процесса в вузе заключается прежде всего в том, что студенты приходят в вуз со сложившимися убеждениями, которые они зачастую вовсе не намерены изменять или корректировать. Нередко цели, с которыми абитуриенты приходят в вуз, являются узкоутилитарными – получить не знания, компетентность, общую культуру, в т.ч. нравственную, а требующиеся при трудоустройстве аттестаты и дипломы. Этот вывод подтверждается рядом исследователей, выявляющих тенденцию к повышению инструментальной ценности дипломов, получаемых как капитал для инвестирования в перспективное занятие, как способ достижения материальных целей и доступа к другим общественным благам [Зубок, Чупров 2012; Горшков, Шереги 2010; Новые смыслы... 2015: 34]. Д. Константиновский и его коллеги отмечают при этом, что именно такое отношение к образованию – не как к культурному, а как к инвестиционному благу – внесло и вносит свой вклад в несоответствие между подготовкой специалистов разного уровня квалификации, профилей и специализаций (сориентированной на запросы потребителей) и спросом на рынке труда [Новые смыслы... 2015: 35].

В такой ситуации задачи вузовских педагогов в процессе социализации не могут ограничиваться только трансляцией формальной образовательной про-

граммы. Помимо нее, преподаватели в меру индивидуальных сил и возможностей доводят до сведения студентов скрытую программу обучения, а в идеале становятся для некоторых студентов духовными наставниками, личностями, которым хочется подражать, по А. Халлеру, «значимыми другими». Поэтому полностью согласимся с Ж. Тощенко, что «профессиональной компетентности не может быть без нравственности» [Тощенко 2004: 16].

В этой связи важно отметить, что устойчиво сохранилась доля преподавателей, которые во время аудиторных занятий, помимо учебных вопросов, обсуждают со студентами мировоззренческие проблемы, проблемы профессиональной этики – свыше 60%. Данный показатель высок для обеих гендерных общностей опрошенных экспертов, но женщины чаще его упоминают (62% против 54% среди мужчин), и частота увеличивается по мере роста возраста респондентов. Почти 14% преподавателей и в 2011 г., и в 2016 г. также обращаются к обсуждению актуальных политических и социальных событий национального, регионального и местного уровней. Таким образом, реализуется педагогическое общение в интерпретации В. Кан-Калика и А. Леонтьева, которые рассматривают его как профессиональное общение преподавателя и его учащихся в процессе обучения, при котором происходит не только обмен информацией, но и развитие личности учащегося, формирование его мотивации к обучению [Леонтьев 2005: 12]. Исключительно на вопросах учебной программы сосредоточивались 25% экспертов в исследуемых периодах, в 2016 г. такой подход чаще был свойственен мужчинам (33%) и молодым преподавателям (41% – в возрастной группе до 25 лет, и 32% – от 26 до 30 лет).

Важным в этом аспекте является анализ мотивации профессионального выбора преподавателей. Для наших респондентов главной причиной выступает стремление работать с молодым поколением, передавать опыт: 38% из них в 2011 г. и 43% в 2016 г. объяснили свой профессиональный выбор тем, что им нравится такая деятельность.

Устойчиво сохраняется на 2-м месте мотив самореализации в преподавательской деятельности (наибольшим образом он проявляется в возрастной группе от 26 до 30 лет). Далее со значительным отрывом следует возможность заниматься научной работой, причем с явным гендерным отличием – 11% мужчин-экспертов против 4% женщин.

Действительно, при ранжировании причин преподавательской деятельности стремление к материальным выгодам называли в 2011 г. в качестве ведущей 9% опрошенных с небольшим увеличением в 2016 г., в целом, только каждый десятый эксперт считает этот мотив очень важным.

Отдельно ранжируются преподавателями различные мотивы их профессиональной деятельности, связанные с интересом к профессии и условиями труда: каждый десятый отметил важность независимости труда от внешних факторов, но и для каждого десятого этот мотив наименее важен; гораздо более важным мотивом для опрошенных является интеллектуальный характер работы, и его значимость выросла с 20% в 2011 г. до 27% в 2016 г., а также возможность самореализации («очень важно» для 24% в 2016 г.), интерес к преподаваемому предмету («очень важно» для 29% в 2016 г.) и возможность заниматься научной деятельностью («очень важно» для 20% в 2016 г.)

Следует отметить, что если по указанным выше позициям наблюдается достаточное единодушие экспертов, то такой мотив, как престижность профессии, показал, что 19% экспертов оценивают преподавательскую профессию как высоко престижную и дали этому мотиву 1-е место в ранге, но немногим меньшее число экспертов поставили этот мотив на 5-е место, а около 14% – на предпоследнее, 10-е место.

Примечательно, что данная система мотиваций характерна для представительниц обеих гендерных общностей и возрастных групп, с выделением нескольких особенностей. Так, с повышением возраста повышается значимость мотива преподавательской деятельности «интерес к преподаваемому мною предмету»: если в среднем 29% респондентов поставили этот мотив на 1-е место, то в возрастной группе свыше 55 лет – уже 44%. Независимость труда от внешних факторов отметили 22% респондентов свыше 55 лет.

Выявленная иерархия мотивов вполне коррелирует с отношением опрошенных экспертов к работе в вузе: в 2011 г. 55% из них «нравится работать в вузе» и 34% – «очень нравится», а в 2016 г. число респондентов, которым «очень нравится» этот вид деятельности, увеличилось до 46%. Индифферентно или негативно относятся к своей работе 3% и 7,6% в 2011 г. соответственно, и еще меньшее число респондентов в 2016 г. Анализ удовлетворенности собственной карьерой в вузе также показывает, что каждый третий преподаватель «полностью удовлетворен», а каждый второй – «скорее удовлетворен» своей карьерой, и только каждый десятый – «скорее не удовлетворен».

Рассмотрение полученных результатов исследования в 2016 г. мнений преподавателей относительно социокультурной среды университета, оценки ими организации социально-воспитательной, социально-досуговой и внеучебной деятельности студентов, особенностей воспитания и успешности социализации студентов в сопоставлении с аналогичными исследованиями в 2006 и 2011 гг. дает возможность сделать следующие выводы.

1. Социокультурная среда университета как наиболее эффективный инструмент развития социального пространства университета продолжает совершенствоваться в направлении активизации социально-воспитательной работы. Оценка уровня воспитательной работы имеет повышательную тенденцию – число экспертов, давших ей высокую оценку, выросло, при этом эксперты оценивают уровень воспитательной работы на факультетах выше, чем в вузе, что объясняется большей осведомленностью педагогов о такой работе на их факультетах и вовлеченностью самих опрошенных в этот процесс. В общежитиях уровень оценки воспитательной работы затруднен в силу беспрецедентно низкого уровня осведомленности об уровне этой работы.

2. Устойчиво высока доля преподавателей (60%), считающих, что студенты формируются как личности и находятся в начальной стадии личностной и профессиональной социализации, в связи с чем на преподавателя возложена обязанность воспитывать их в рамках учебного процесса и во внеучебной деятельности. При этом в 2016 г. по мере увеличения возраста респондентов это мнение укрепляется – от 46% молодых преподавателей в возрасте до 25 лет до 67% преподавателей в возрасте свыше 55 лет. Данный факт подтверждает необходимость дополнительного обучения молодых преподавателей воспитательной деятельности и приобщения к ней.

3. Положительные изменения наблюдаются в оценках экспертов относительно степени конституирования социокультурной среды вуза и ее «воспитывающего» потенциала: если в 2011 г. треть экспертов полагали, что в университете сформированы условия для профессиональной, социальной и творческой самореализации студентов, то в 2016 г. – уже около 60%. Напротив, число экспертов, считающих, что такие условия сформированы дифференцированно: в одних сферах – лучше, в других – хуже, или сформированы на неудовлетворительном уровне, значительно снизилось – с 47% и 14% в 2011 г. до 33% и 5% в 2016 г. соответственно.

4. Методики влияния на социокультурную среду, используемые преподавателями, выражаются в использовании различных форм воспитательного воз-

действия. Наиболее часто применяются индивидуальная беседа, личный пример, убеждение, а также поощрение и стимулирование. Менее распространено применение методов социального инжиниринга – методов, направленных на изменение формата взаимодействия и коммуникации между студентами, изменения в студенческом коллективе, изменение компонентов воспитательной системы. Еще менее популярны такие методы, как внушение, наказание, приучение.

5. Гендерный анализ воздействия на студентов показывает различия частоты применения наказания (13% мужчин против 3% женщин), внушения (13% мужчин против 8% женщин), а также убеждения (47% мужчин против 43% женщин). Возрастной анализ мнений респондентов также фиксирует разнонаправленность распространенности тех или иных методов: если в группе экспертов от 26 до 30 лет индивидуальную беседу применяют 67% опрошенных, то в группе от 31 до 44 лет – уже 76%, а свыше 55 лет – 82%. Увеличивается в более старших возрастных категориях применение убеждения: в группе до 25 лет каждый четвертый применяет эту форму, в группе от 26 до 30 лет – каждый третий, а в группе от 41 года и выше – каждый второй. Единодушие снова прослеживается в применении метода личного примера: каждый второй в любой возрастной группе и независимо от гендерного признака и устойчиво в двух волнах исследования использует этот метод.

6. Устойчиво высока доля преподавателей (более 70%), считающих, что среди их нынешних студентов есть те, с кем у них сложились устойчивые творческие отношения и кого они могут назвать своими учениками. Хотя здесь существует некоторый разрыв с мнением студентов: среди них около 55% указывают на устойчивые творческие отношения с преподавателями, которых они могли бы назвать своими наставниками. При этом три волны исследования показывают тенденцию к увеличению потребности в наставничестве в период социализации в вузе: если в 2006 г. более 60% студентов отмечали, что нуждались в наставниках, ориентирующих их в учебе и в жизни, то в 2011 г. их число выросло до 66%, а в 2016 г. – до 67%. Это требует разработки и реализации адекватных подходов к организации воспитательной работы в вузах, осмысления новых подходов к организации воспитательной работы в вузах, изучения особенностей социализации современного студенчества, отработки новых социально-педагогических и управленческих технологий.

7. Устойчиво высока доля преподавателей (более 60%), которые во время аудиторных занятий, помимо учебных вопросов, обсуждают со студентами мировоззренческие проблемы, проблемы профессиональной этики, реализуя педагогическое общение как профессиональное общение преподавателя и учащихся не только как обмен информацией, но и как развитие личности учащегося, формирование его мотивации к обучению. Однако каждый четвертый преподаватель сосредоточен исключительно на вопросах учебной программы во всех исследуемых периодах, что свидетельствует о необходимости активизации социально-воспитательной работы в вузе.

8. К 2016 г. сохранилась положительная тенденция в структуре трудовой мотивации преподавателей – преобладающую роль здесь играют причины, связанные с творческой самореализацией, коммуникативными потребностями в общении со студентами, склонностями к занятию научно-исследовательской деятельностью. Выявленная иерархия мотивов коррелирует с отношением опрошенных экспертов к работе в вузе: в 2016 г. число респондентов, которым «очень нравится работать в вузе», увеличилось. Анализ удовлетворенности собственной карьерой в вузе выявляет, что каждый третий преподаватель полностью удовлетворен своей карьерой при росте удовлетворенности возможностями карьерного роста в

университетах с 55% полностью или частично удовлетворенных в 2011 г. до 74% – в 2016 г.

Таким образом, оценка мнений преподавателей позволяет углубить и расширить научные знания о социализации студенчества, раскрыть механизм социализирующих воздействий, учитывать специфику мнений всех сторон социализационного процесса в решении не только проблем повышения качества образования, но и улучшения организации учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

Вольчик В.В., Зотова Т.А., Филоненко Ю.В., Фурса Е.В., Кривошеева-Медянцева Д.Д. 2015. Идентификация направлений институциональных изменений в сфере российского высшего образования. – *Journal of Economic Regulation*. Т. 6. № 2. С. 114-131.

Взорова (Чернышова) Л.А. 2016. Личность преподавателя глазами студента на разных этапах обучения. – *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. № 63. С. 128-132.

Герасимов Г.И. 2005. *Трансформация образования – социокультурный потенциал развития российского общества*. М.: Социально-гуманитарные знания. 428 с.

Гидденс Э. 1999. *Социология*. М.: Эдиториал УРСС. 704 с.

Горшков М.К., Шереги Ф.Э. 2010. *Молодежь России: социологический портрет*. М.: ЦСПиМ. 592 с.

Грани российского образования (ред. колл. М.К. Горшков, Ф.Э. Шереги, А.Л. Арефьев, Г.А. Ключарев). 2015. М.: Центр социологических исследований. 644 с.

Зубок Ю.А., Чупров В.И. 2012. Отношение молодежи к образованию как фактор повышения эффективности подготовки высококвалифицированных кадров. – *Социс. Социологические исследования*. № 8. С. 103-111.

Ильин И.А. 1993. *Путь к очевидности*. М.: Республика. 432 с.

Леонова Е.В. 2011. Педагогическое мастерство и личность преподавателя. – *Высшее образование в России*. № 4. С. 112-116.

Леонтьев А.А. 2005. *Педагогическое общение*. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Смысл. 368 с.

Наташкина Е.Ю., Слепухин А.Ю. 2016. Российское образование в контексте интеграционных процессов. – *Власть*. № 6. С. 51-55.

Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования (Д.Л. Константиновский, М.А. Абрамова, Е.Д. Вознесенская, Г.С. Гончарова, В.Г. Костюк, Е.С. Попова, Г.А. Чередниченко). 2015. М.: ЦСПиМ. 232 с.

Овчинников Г.К. 2015. К вопросу о философии всеобщей инженерии и образовательных технологий (статья вторая). – *Alma mater (Вестник высшей школы)*. № 4. С. 76-85.

Резник Ю.М. 2010. Социально-гуманитарные технологии управления: к возможности применения в образовательных практиках. – *Человек вчера и сегодня: междисциплинарные исследования*. Вып. 4 (отв. ред. М.С. Киселева). М.: ИФ РАН. С. 89-111.

Социализация и воспитание студенческой молодежи вузов Ростовской области: научно-методическая монография (под ред. В.И. Филоненко). 2014. М.: Вузовская книга. 516 с.

Молин О.Н. 2015а. Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? (статья 1). – *Социс. Социологические исследования*. № 6. С. 91-101.

Молин О.Н. 2015б. Высшее образование: борьба за качество или покушение на

человеческий потенциал? (статья 2). – *Социс. Социологические исследования*. № 7. С. 30–37.

Тощенко Ж.Т. 2004. Социальные парадоксы высшего образования в России. – *Alma mater (Вестник высшей школы)*. № 5. С. 14–16.

Филоненко В.И., Филоненко Ю.В. 2013. *Гендерные особенности социализации студенческой молодежи вузов*: монография (под ред. Г.Г. Силласте). М.: Вузовская книга. 240 с.

Хунагов Р.Д., Жаде З.А. 2014. Система образования как институт формирования гражданской идентичности молодежи. – *Власть*. № 12. С. 5–8.

FILONENKO Victor Ivanovich, Dr.Sci. (Soc.), Professor of the Institute of Philosophy and Social and Political Sciences, Director of the Social and Political Studies Center, Southern Federal University (116 Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, Russia, 344065; soc-centr-sfedu@yandex.ru)

FILONENKO Julia Vjacheslavovna, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor of the Faculty of Economic Theory, Southern Federal University (105/42 Bol'shaya Sadovaya St, Rostov on Don, Russia, 344006; yfilonenko@sfnu.ru)

SKACHKOVA Lyudmila Sergeevna, Cand.Sci. (Econ.), Associate Professor; Head of the Chair of Human Resources Management, Southern Federal University (105/42 Bol'shaya Sadovaya St, Rostov on Don, Russia, 344006; Iskachkova@gmail.com)

PONDELKOV Aleksandr Vasil'evich, Dr.Sci. (Pol.Sci.), Professor, Head of the Chair of Politics and Ethnopolitics, South Russian Institute of Management – branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (RANEPA) (70 Pushkinskaya St, Rostov-on-Don, Russia, 344002; ponedelkov@uriu.ranepa.ru); Honored Worker of Science of the Russian Federation

SOCIALIZATION AND UPBRINGING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE TEACHERS' ASSESSMENTS

Abstract. The article is based on the data of the monitoring interregional sociological research «Contradictions and paradoxes of the student youth socialization in the context of the modern Russian society transitivity» (the comparative analysis of the results of the 2006, 2011 and 2016 studies), conducted in the Southern Federal University by researches of Social and Political Studies Center. The data is received among 23 higher education institutions of Rostov-on-Don, the Rostov Region and other regions of the Russian Federation. It shows an assessment of teachers' perception of the university socio-cultural environment, their assessment of social and educational work organization, the education characteristics and socialization success. It is an important component of the educational work organization in higher education institutions and of the social, pedagogical and management technologies improvement.

Three waves of research showed a tendency to increase the need for mentoring in the period of socialization in the university, which required the development and implementation of adequate approaches to the organization of educational work in universities.

Keywords: socialization, educational space, social-educational work, social and cultural environment of university, teachers' labor and professional motivation
