УДК 316.6-057.875

ГАТИЛО В.Л.

Диагностика социального здоровья студенчества

Статья посвящена проблеме социального здоровья студенческой молодежи в контексте социокультурной среды высшего учебного заведения. Анализируется действительное состояния социального здоровья студенческой молодежи на материалах исследования, проведенного в 2012 г. среди студентов Белгорода и Воронежа. Строится эмпирическая модель формирования социального здоровья российского студента.

Ключевые слова: социальное здоровье, студенчество, социальная среда российского вуза.

Проблема социального здоровья студенчества является важной в силу стратегической значимости данной социальной группы. От характеристик социальности студенческой молодежи зависят как темпы российской модернизации, так и морально-нравственный облик общества. С другой стороны, данный характер обусловливает способность молодых людей успешно адаптироваться к требованиям современности, быть социально эффективными, востребованными, конструктивно и социально-экологично воздействовать на все уровни социальной действительности[1].

С целью диагностики состояния социального здоровья нами был проведен социологический опрос студентов Белгорода и Воронежа (2012 г., N= 1018 человек) методом анкетирования. Исследовались студенты пяти курсов дневного отделения с акцентом на студентах 2–4 курсов, как наиболее включенных в жизнедеятельность вуза. Результаты опроса показали, что фактически от 83 до 95% студентов всех курсов проявляют высокую удовлетворенность отношениями с одногруппниками и другими студентами, с профессорско-преподавательским составом (ППС) и представителями руководства (деканата и ректората). Отношения с одногруппниками и другими студентами большинство респондентов характеризуют как дружеские и дружеско-деловые, с преподавателями – как конструктивно-деловые и дружеско-деловые, с представителями руководства – как конструктивно-деловые. Очень мало студентов указывает на конфликтность отношений с другими студентами, с ППС или администрацией (самый большой в этом отношении процент – 4,8). О том, что с представителями деканатов и ректората складываются формально-безразличные отношения, указывают не более 27% студентов (причём на первых курсах этот процент ещё ниже).

Констатация студентами удовлетворённости отношениями друг с другом, ППС и администрацией, а также положительная их характеристика (дружеские, дружеско-деловые, конструктивно-деловые) свидетельствует о высокой степени социального доверия, довольно успешной социальной инклюзии в вузовские структуры и удовлетворённости своим студенческим статусом. Это позволило предположить, что студенты чувствуют себя в этой среде вполне уверенно и следующий показатель социального здоровья –

управляемость ситуацией – должен иметь соответственно высокие значения.

Однако это лишь частично подтверждается ответами студентов, "могут ли они довести свою точку зрения, найти согласие в отношениях" с другими студентами, ППС и представителями деканата/ректората. Большинство студентов полагают, что могут донести свою точку зрения до одногруппников, преподавателей (наиболее частый в этом контексте ответ – "иногда – да, иногда – нет"). Но в отношении того же самого до представителей вузовской администрации студенты, опрошенные и в Белгороде, и в Воронеже, выказывают определённые сомнения либо, что наиболее часто, – затрудняются ответить (до 30% – на 3 и 4 курсах).

Противоречие между высокой степенью удовлетворенности отношениями и не слишком высокими показателями управляемости, подконтрольности тех или иных типов отношений объясняется во многом пассивным характером студенческой позиции к ситуации на факультете и в вузе, неосведомленностью о возможностях и механизмах влияния на ситуацию, неверием в возможность подобного влияния. Наиболее рельефно это проявляется при анализе отношения студентов к студенческому самоуправлению и ответственности за ситуацию и решения в группе/на факультете/в вузе. Так, около 40% анкетированных воронежских студентов не имеют представления о том, что в вузе имеется студенческое самоуправление, а ещё 34% полагают, что оно существует, но о том, в чём заключаются его функции, имеют весьма смутное представление. В органах самоуправления (студенческие советы, активы факультетов, старостаты) участвуют около 16% опрошенных. При этом половина из них полагает, что студенческое самоуправление – явление достаточно формальное и на ситуацию в вузе повлиять не может вообще, а на ситуацию на факультете – несущественно.

Около 20% воронежских студентов отметили, что практически всегда могут донести свою точку зрения и достигнуть согласия в отношениях со студенческим самоуправлением, и еще 40% способны сделать это иногда, а порядка 12% испытывают затруднения в отношениях со студсоветом.

Не более 36% опрошенных разных городов заявили, что в их учебном заведении действует студенческое самоуправление, 40% твердо уверены, что студенческого самоуправления в их вузе нет, и 24% затруднились ответить на вопрос о том, есть оно или нет. Они не представляют конкретных механизмов реализации студенческого самоуправления и своего личного участия в нём.

Оптимистичными на первый взгляд кажутся данные о целенаправленной деятельности вуза в отношении мотивации студентов на участие в студенческом самоуправлении: так, например, в Воронеже 24% студентов считают, что на таковое участие они мотивированы вузом в полной мере, и порядка 56% чувствуют себя мотивированными частично. При этом о своем личном участии в студсовете заявили всего 16% опрошенных. То есть из мотивированных в полной мере на участие в студенческом самоуправлении треть всё равно в нём не участвует, удовлетворяясь пассивным созерцанием этой всецелой мотивации. Таким образом, абстрактная мотивированность не переходит в формы конкретной социальной активности.

Низкая включенность в студенческое самоуправление понятным образом коррелируется с ответами студентов на вопросы анкеты о том, должен ли студент нести ответственность за ситуацию, решения в группе/на факультете/в вузе и в какой мере студент лично несёт ответственность за ситуацию. Если за ситуацию в группе более 90% студентов и в Воронеже, и в Белгороде лично несут ответственность либо в полной мере, либо частично и это в основном совпадает с их мнением о долженствовании в несении ответственности, то в отношении ситуации на факультете и тем более в вузе расхождения между абстрактно-должным и лично-принимаемым всё более значимы. Так, 88% опрошенных воронежских студентов считают, что студент должен либо в полной мере, либо отчасти нести ответственность за ситуацию на факультете, между тем как лично принимают на себя такую ответственность лишь 68%. Подобная же ситуация выявляется с ответственностью за ситуацию, решения в вузе. Абстрактно понимаемая ответственность чувствуется 84%

из опрошенных воронежских студентов, а личная ответственность в полной мере либо частично принимается лишь 52% студентов. Ситуация в Белгороде мало отличается от воронежской. Абстрактную ответственность за факультет принимают 80% студентов, а за вуз – около 66%. Лично принимаемая ответственность за ситуацию, решения на факультете наличествует у 46% белгородских студентов, а за ситуацию и решения в вузе – у 31%. Причём 43% либо вообще не считают себя ответственными за ситуацию и решения, принимаемые на факультете, либо не усматривают связи между собой и ситуацией. В отношении вуза этот процент ещё более высок – около 55%.

При очень высоком уровне ответственности за ситуацию и решения, принимаемые в группе (что свидетельствует о высокой внутригрупповой солидарности), студенты в подавляющем большинстве своём не чувствуют себя инкорпорированными в жизнь факультета и вуза и не рассматривают студенческое самоуправление как средство такого включения. Это свидетельствует о том, что корпоративная культура факультетской и вузовской администрации, как, впрочем, и ППС, достаточно закрыта по отношению к студентам. Администрация и многие преподаватели предпочитают формализованные либо вообще директивные практики общения со студентами.

Не менее важным выводом является существенное несоответствие между представлениями студентов о должной ответственности и ответственности реальной. Если в отношениях внутри группы данные два типа ответственности дают достаточно высокие показатели, то на факультетском и внутривузовском уровнях мы получаем картину существенных расхождений. Представляется, что в группе для студентов очевидны как механизмы контроля над ситуацией и принимаемыми решениями, так и возможность собственного участия в них. Эти механизмы имеют преимущественно неформальный характер. На уровне факультета и вуза такие механизмы не очевидны, де-факто студент не может оказывать существенного влияния на ход образовательного процесса. Студенческое самоуправление представляется делом формальным и эфемерным. Это объясняется тем, что диалог между студентами и администрацией, как правило, конструктивен лишь в рамках весьма узкого веера возможностей: организация спортивных секций, подготовка к КВН, студенческой весне и осени и другим творчески-развлекательным мероприятиям. В рамках таких дел студентам даётся достаточное количество творческой свободы, однако взаимосвязь их с образовательным процессом в вузе фактически, не прослеживается. В связи с этим, показателен тот факт, что на 1-м курсе до 60% студентов могут входить в актив, ибо традиционно 1-й курс под некоторым присмотром творческих лидеров со старших курсов готовится к студенческим “вёснам и осеням”. Однако уже на втором курсе актив ужимается, словно шагреневая кожа. Причём по вполне объективным обстоятельствам: студентов ориентируют на образовательную деятельность и, на организацию творчески-развлекательных мероприятий времени уже не остаётся. В результате в активе остаётся, как правило, один-два человека из группы – это староста и, например, член редколлегии факультетской или вузовской газеты (так, например, обстоит ситуация на ряде факультетов Воронежского педагогического университета). Студенты второго курса в общем-то не против продолжать участвовать в активе, но не имеют реальных возможностей для приложения сил. Вообще участие в активе не воспринимается студентами как возможность участия в студенческом самоуправлении (студсовете), невзирая на то, что стать членом студсовета можно именно благодаря такому участию.

Вообще студентам не известны ни правовые механизмы деятельности самоуправления, ни возможности преодоления неформальных границ между собственной субкультурой и корпоративной культурой администрации.

Ход событий на общевузовском и частично на факультетском уровне представляется большинству студентов чем-то вроде стихийной силы, на которую они могут оказывать столь же ничтожное влияние, что и на изменения погоды. В этом

смысле большинство студентов отчуждено от деятельности вуза как многоуровневой системы. Такое отчуждение обусловливает социальную пассивность студенчества, проявляющуюся в нежелании участвовать в различных значимых явлениях жизни вуза. Так, в планировании и реализации мероприятий в вузе и на факультете вообще не хотят участвовать более трети из прошедших анкетирование воронежских и белгородских студентов. Если прибавить к их числу тех, кто хочет участвовать, но не знает как, и тех, кто хочет принимать участие, но не имеет времени, то процент студентов, не принимающих участие в планировании и реализации факультетских дел, превысит цифру 80. Так же дело обстоит с желанием участвовать в распределении стипендий и поощрений, определением графика учёбы, выбором учебных дисциплин. Достаточно высокую активность студенты проявляют в выборе специализации (55% опрошенных воронежских студентов и 32,3% белгородских). Большинство остальных студентов также желают участвовать в выборе специализации, но либо не имеют времени, либо не знают, как это осуществить. Выбор специализации непосредственно касается личной профессиональной судьбы многих студентов, поэтому они и показывают высокий процент участия в этой позиции. Все остальные охарактеризованные позиции, отмеченные "печатью" высокой пассивности, связаны с участием в коллективной жизни, с выходом за пределы студенческой субкультуры, с налаженным диалогом с администрацией вуза, с умением использовать те средства, которые даёт студенческое самоуправление. От всех этих практик студенчество достаточно сильно отчуждено и не видит возможности преодоления такого отчуждения. В Белгороде около 51% опрошенных полагает, что в вузе, скорее, не ведётся целенаправленной работы по налаживанию конструктивных, позитивных, интенсивных отношений с администрацией. При этом 30% респондентов вообще затруднились ответить на этот вопрос. В Воронеже 32% опрошенных не верят, что такая работа ведётся (при 33% затруднившихся сказать что-то определенное по этому поводу). Неотчуждёнными представляются большинству опрошенных студентов преимущественно лишь дела по планированию и реализации внутригрупповых мероприятий (в них участвуют 42% студентов, опрошенных в Воронеже, и 40% студентов, обучающихся в Белгороде).

Данные результаты анкетирования свидетельствуют о невысоком значении ряда параметров социального здоровья студенчества. Так, например, социальная инклюзия успешно реализуется в рамках студенческой группы и, следовательно, в студенческой субкультуре. Фактически студенты не воспринимают вуз как единое социокультурное пространство. Паттерны корпоративной культуры ППС и администрации в рамках вузовской социокультурной среды, по мнению студентов, закрыты для них либо частично, либо полностью. Невзирая на то, что в вузе наличествует студенческое самоуправление, оно не рассматривается большинством респондентов как доступный социальный ресурс, с помощью которого можно повлиять на ситуацию. Пассивная позиция студентов в отношении большинства значимых сторон вузовской жизни, за исключением внутригрупповых отношений и выбора специализации, свидетельствует о том, что респонденты, во-первых, не усматривают ресурсов влияния на вузовский и факультетский уровни и, во-вторых, не очень-то заинтересованы в поиске таковых ресурсов. В этом отношении для студенчества гораздо более приоритетны личная судьба и неформальные отношения со сверстниками-одногруппниками, нежели коллективные и в существенной мере формализованные взаимодействия на институциальном уровне. Всё это говорит о низкой социальной активности и низкой же степени управляемости ситуацией вне студенческой группы, что отражает тенденцию замыкания студента в двух своего рода "кругах", весьма ограничивающих его мировоззренческие горизонты, с одной стороны, в рамках собственного эгоцентрического мировосприятия, с другой стороны, в пределах молодёжной субкультуры. На наш взгляд, это негативным образом влияет на реализацию потенциала социальной мобильности в вузовских стенах. Большинство студентов либо вообще не стремятся, либо

не видят возможностей к повышению своего статуса на факультетском и вузовском уровнях.

Что касается экстраполяции образовательного ресурса за пределы вуза, то большинство респондентов полагают, что получаемое образование либо полностью, либо частично соответствует требованиям, предъявляемым при трудоустройстве (Белгород – 58%, Воронеж – 70%), а также современному рынку труда (Белгород – 65%, Воронеж – 72%). Около 64% опрошенных респондентов полагают, что уровень образования играет определенную роль в процессе профессиональной реализации и достижении жизненного успеха, но в первую очередь это зависит от личных качеств человека. При этом при анализе динамики оценки студентами соответствия получаемого ими образования рынку труда становится очевидно, что к 4 и 5 курсу как белгородские, так и воронежские студенты всё менее оптимистично оценивают свои приобретенные в вузе знания как соответствующие рыночным требованиям. Начиная со второго курса весьма велико число тех, кто вообще затрудняется что-то сказать по этому поводу. Это ещё более симптоматично, поскольку указывает как на отсутствие умений "применяться" своим образованием к рынку труда, так и на пассивную позицию, когда студент мало заинтересован даже в оценке своих профессиональных перспектив, исходя из получаемого образования.

К политике вуза большинство опрошенных студентов относятся положительно: по мнению более чем половины опрошенных респондентов, мероприятия и отношения в вузе либо полностью, либо (что вдвое чаще) частично мотивируют к взаимопомощи и взаимовыручке (Белгород – около 58%, Воронеж – около 82%), к участию в студенческом самоуправлении (Белгород – около 55%, Воронеж – около 80%), к творческому подходу к учёбе (Белгород – около 53%, Воронеж – около 80%), к участию в спортмероприятиях (Белгород – около 62%, Воронеж – около 73%), к укреплению профессиональных, дружеских отношений между преподавателями и студентами (Белгород – около 52%, Воронеж – около 65%), на участие в научной деятельности (Белгород – около 67%, Воронеж – около 66%). Однако все эти положительные данные следует рассматривать в рамках аберрации расхождений абстрактного и конкретного. В данном контексте абстрактная и формальная мотивированность, подкрепляемая как добровольным, так и "добровольно-принудительным" участием в разовых мероприятиях, в существенной мере преобладает над действительной и постоянной практикой. Это достаточно рельефно доказывается на примерах отношения респондентов к студенческому самоуправлению, различия абстрактной и реально проявляемой ответственности, а также при выявлении низкой степени социальной активности в отношении собственного участия в факультетских и вузовских мероприятиях.

Положительно оценивая политику вуза как внешний фактор, студенты положительно оценивают и личную самореализацию: в дружеских отношениях, в научной, культурной, спортивной и иной творческой деятельности, в общественной жизни, в получении профессиональных ЗУН и в раскрытии личностных качеств. По всем перечисленным позициям, как минимум, 60% студентов полагают, что самореализуются либо полностью, либо отчасти. Ряд моментов – например, самореализация в дружеских отношениях – в свете уже сказанного выше не вызывает удивления, причём очевидна динамика в сторону полной удовлетворенности самореализацией в дружбе (Белгород: 1 курс – 40,9%, 3 курс – 50%, 5 курс – 66,7%; Воронеж: 1 курс – 55%, 3 курс – 64,2%, 5 курс – 69,4%). Однако же некоторое удивление вызывает тот факт, что студенты очень высоко оценивают собственную самореализацию посредством получения профессиональных ЗУН (это при том, что, как показано в таблице 4 и на графиках 5–6, студенты к старшим курсам питают всё меньше радужных надежд по поводу своих профессиональных перспектив). Однако в Белгороде 33,8% студентов 3 курса полагают, что ситуация в вузе полностью способствует их самореализации через получение профессиональных ЗУН, а 54,6% считают, что способствует отчасти, на 4 курсе – соответствующие позиции: "в полной мере

способствует" – 34,4%, "отчасти" – 54,4%, на 5 курсе – соответственно 58,3% и 41,7%. Мнение воронежских студентов в этом отношении мало отличается от белгородских, разве что студенты 5 курса несколько менее (но всё равно – очень) оптимистичны (33% – "в полной мере" способствует, 37,2% – "отчасти" способствует). Над возникающим противоречием студенты, по-видимому, не задумываются, как и над противоречиями, касающимися ответственности и участия в студенческом самоуправлении.

Таким образом, возникает впечатление, что у большинства студентов в ходе обучения в вузе складывается вполне оптимистическое и удовлетворённое мировосприятие, которое не очень-то "колеблют" противоречия, обусловленные характером внешней среды. Определённый свет на такое положение дел проливает исследование П.С. Фёдоровой корпоративной культуры как фактора формирования образовательной среды вуза. Фёдорова выявила, что "респонденты в первую очередь выделяют получение положительных эмоций в качестве компонента удовлетворённости образовательным процессом. При этом значительная часть студентов (47%) отмечает приоритет эмоционального комфорта именно в ходе учебного процесса, 31% связывает возможность положительного эмоционального подкрепления исключительно с общением между собой и лишь 12% ждут эмоционального удовлетворения от внеучебной деятельности"[2]. Для нас в данном контексте интересен вывод о том, что для студентов в первую очередь важен эмоциональный компонент образовательного процесса. Достигнув определённого эмоционального комфорта, студенты в значительной мере удовлетворяются достигнутым положением. Эмоциональная комфортность в рамках образовательного процесса способствует формированию эмоционально детерминированного габитуса. Выражаясь словами П. Бурдье, студент "обживает институции" – в нашем случае вузовское социокультурное пространство, – исходя из поисков эмоциональной удовлетворённости. Наиболее легко обрести её в рамках дружеских отношений на уровне студенческой группы. Эмоциональная удовлетворённость другими сторонами вузовской жизни поддерживается в том числе и за счёт пассивной позиции по отношению к факультетским и вузовским делам. Многие студенты предпочитают не вмешиваться в ход факультетских и вузовских событий, дабы не нарушить излишне активной деятельностью свой комфортный эмоциональный "гомеостаз" внутренней среды личности студента. Эмоциональная удовлетворённость способствует созданию определённой иллюзии о том, что самореализация во всех сферах происходит успешно. Нам думается, что в области получения профессиональных ЗУН, в области научной и общественной жизни эта иллюзия аналогична с позицией страуса, спрятавшего голову в "песок" эмоционального комфорта. Этот факт представляет собой интегративное качество, обусловленное взаимной детерминацией внутренней средой личности и внешней социокультурной средой. В идеале социальное здоровье позволяет гармонизировать, балансировать внешние влияния и уникальные процессы внутренней психической жизни.

Анализ данных позволяет нам построить модель действительного социального здоровья студенчества. От идеальной она отличается, с одной стороны, "перевесом плеч" в сторону достижения эмоционального комфорта в рамках внутренней среды личности студента, а с другой стороны, смещением акцента интересов на взаимоотношения и дела на микроуровне – в рамках студенческой группы. Многие студенты останавливаются на том, что достигают эмоциональной удовлетворённости, общаясь с одногруппниками и другими студентами, и расширяют её на весь образовательный процесс, не уделяя при этом особо пристального внимания ни когнитивной составляющей, ни личной общественной активности. Как результат – студент проявляет пассивность на мезоуровне – мало влияет или вообще не пытается влиять на социокультурную ситуацию в вузе. Следовательно, у него не формируется внутренние ресурсы, которые позволили бы ему стать активным членом гражданского общества на макроуровне, что уже

является существенной проблемой в масштабе всей страны. Комплексная установка на готовность студента воздействовать на социальную ситуацию постоянно реализуется в действительные дела преимущественно лишь в группе, между тем как на уровне факультета и вуза это происходит спорадически либо вообще не происходит. По получении высшего образования бывший студент будет экстраполировать такого рода "усечённую" социальную готовность преимущественно лишь на микроуровень – семью, группу друзей, группу коллег по работе одного и того же с ним социального и профессионального статуса.

[1] Колпина Л.В., Сербай И.Н. К вопросу об определении понятия "социальное здоровье" // Среднерусский вестник общественных наук. 2011. № 1. С. 49–56.

Горин Д.Г. Производство социального капитала в российском обществе как фактор управления развитием // Среднерусский вестник общественных наук. 2012. № 2. С. 23–29.

[2] Фёдорова П.С. Корпоративная культура как фактор формирования образовательной среды вуза // Ярославский педагогический вестник. 2010. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 224.